

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

FAKULTA HUMANITNÍCH STUDIÍ

Institut doktorských studií

Integrální studium člověka – Obecná antropologie

Mgr. Jana Benešová

Jak se *rodí* gender v diagnostickém ústavu

How gender is *being born* in a diagnostic institute

Disertační práce

Vedoucí práce: Yasar Abu Ghosh, PhD.

2015

Prohlašuji, že jsem práci vypracovala samostatně. Všechny použité prameny a literatura byly řádně citovány. Práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 20. 6. 2015

.....

Ráda bych na tomto místě poděkovala Yasaru Abu Ghoshovi, PhD. za jeho lidské a přitom vysoce profesionální vedení. Děkuji také Petru Pavlíkovi, PhD. za jeho motivaci k mé přihlášce na doktorské studium.

Obsah

Obsah	1
Abstrakt	2
Úvod.....	3
1. Kde se vzal diagnostický ústav.....	6
2. Diagnostická síť prizmatem genderu	12
2.1 Gender analytický	12
2.2 Etnografie DDÚ Archa	39
3. Etnografický rámec: Proč multidimenzionální perspektiva.....	45
3.1 Instituce DDÚ	46
3.2 Genderový princip organizace	50
3.3 „Práce s rodinou“	82
3.4 Diagnostika.....	84
3.5 Co se děje v následných zařízeních	95
3.6 Segmentace prostoru.....	98
3.7 Jak se dělá rodina v DDÚ Archa	105
3.8 „Bezpečný“ komunitní terapeutický systém.....	109
3.9 Pomoc/moc.....	117
3.10 Účinky diagnózy	126
Diskuse výzkumných závěrů	133
Závěr: Proč a jak se gender rodí	139
Literatura	142
Seznam obrázků.....	164

Abstrakt

Disertační práce završuje výzkum, který započal na konci roku 2007. Představuje výzkumná zjištění, která se týkají způsobů a metod (re)konstrukce genderových identit dětí umístěných v českém zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy. Na základě etnografického výzkumu v dětském diagnostickém ústavu (DDÚ) Archa jsou zkoumány praktiky a techniky utváření genderových obsahů a rolí, jež vyrůstají z diskurzů tzv. pomáhajících profesí. Psychologie, etopedie, sociální práce, vychovatelství, vzdělávání či zdravotní péče jsou odbornostmi, které se pod střechou ústavů sbíhají a utvářejí diskurzivní pole pro výkon mocensky zabarvených procedur ukázkování umisťovaných dětí (srov. Laan, 1998), jež mají přímou vazbu k představám o společensky žádoucím pohlavně-genderovém řádu.

Cílem výzkumu bylo zachytit procesy, jež jsou často v české odborné komunitě přehlíženy a jež se v praxi mohou stávat nereflektovanými disciplinačními nástroji v rukou pracovníků a pracovník širokého spektra disciplín na pomezí sociální práce a speciální pedagogiky.

Klíčová slova: diagnostický ústav, gender, sexualita, diskurz, moc, pomoc, konstruktivismus, etnografie.

Abstract

The dissertation completes research that began in late 2007. It presents research findings concerning ways and methods of (re) construction of gender identities of Czech children placed in facilities for institutional and protective education. Based on ethnographic research in Diagnostic institute Ark there are examined practices and techniques shaping gender roles and contents, which are rooted in the so-called helping professions discourses. Psychology, special education, social work, pedagogy, education and health education are specializations that converge under the roof of the institutes and create a discursive field for the exercise of power-colored procedures disciplining the children who are placed (cf. Laan, 1998). These procedures are directly linked to the concepts of socially desirable sex-gender order.

The research objective was to capture the processes which have been neglected by the Czech professional community so far and which may become potential disciplination instruments in the hands of professionals in a wide range of helping professions, including social and special pedagogy.

Key words: diagnostic institute, gender, sexuality, discourse, power, help, constructivism, ethnography.

Úvod

Koncept genderu, konstruovaného aspektu lidské identity, stavěl v počátečních feministických úvahách na kontrapozici ke konceptu pohlaví, vrozenému atributu naší identity. Užití pojmu „gender“ v souvislosti s rozením, jako je tomu v názvu této studie, by tak mohlo zdánlivě představovat oxymorón. Není mým záměrem zde podrobněji představovat argumenty z pozdějších fází feministických diskusí, kdy začala být dichotomie pohlaví a genderu zpochybňována a poukazováno bylo na konstruovanou povahu samotného pohlaví (Butler, 1999). Případné podezření z protimluvu v názvu článku musím odmítnout z jiného zásadního důvodu. Gender se totiž v prostředí diagnostického ústavu skutečně svým způsobem *rodí*. V tom smyslu, že sociální vlivy v tomto prostoru dávají vzniknout specifické genderové identitě¹. Na rozvoj ideálních genderových charakteristik a rolí je zde kladen zvláštní důraz. Až takový, že by se kýžená resocializace jedince v diagnostickém ústavu dala nazvat resocializací genderovou (detailně Bobková, 2009²). Rození rovněž evokuje *proces*, ale také *kontinuitu a prolínání různých zdrojů* (ve smyslu „vkladů“ jednotlivců)

Možné důvody zesíleného tlaku na „genderovou konformitu“³ v instituci usilující o nápravu vztahů či chování lze hledat v dosavadních sociologických poznatcích. Byl to Erving Goffman, kdo gender označil za primární (master) status identity jedince (Goffman, 2005; 1976). Gender je v jeho pojetí jakýmsi konceptuálním rámcem celé osobnosti, pročez také jeho přímé formování může formovat osobnost jako celek. Rovněž u nesociologů bychom mohli najít určitá vysvětlení – Foucault by zřejmě argumentoval institucionální explozí diskurzů v zájmu sumarizace vědění o „napravovaném“ jedinci. (A tak bychom mohli od „zrození kliniky“ /Foucault, 2010/ analogicky odvodit „zrození diagnostického ústavu“). Vzhledem k relační povaze chování a výrazné genderovanosti mezilidských interakcí se pak nejspíš mechanismy moci/vědění (Foucault, 1977; 2000) při sledování cíle v podobě korekce těchto vztahů soustředí právě na genderově konformní chování umístěných jedinců.

I tato práce se pokouší nabídnout vysvětlení klíčivosti genderové resocializace, a to v instituci pro výkon ústavní a ochranné výchovy. Všímám si legitimačních účinků diskurzů pomáhajících profesí, které v prostředí českého diagnostického ústavu nabývají podoby genderovaných mocenských a disciplinačních mechanismů. Sahám přitom jak k argumentům Goffmanovým, tak i Foucaultovým a celé řadě dalších (srov. Kivett & Warren, 2002). Za významný interpretační rastr považuji koncept *power/knowledge*

¹ Tím není konstruována falešná dichotomie mezi prostředím „umělým“ (DDÚ) a prostředím „přirozeným“ (každého konkrétního dítěte) a návazně mezi „genderovou identitou domácí“ a „genderovou identitou DDÚ Archa“. Už proto, že obě formující prostředí se nevyhnutelně prolínají, ovlivňují a podmiňují. Nicméně, jak ukázala již pilotní studie DDÚ Archa, součástí působení DDÚ jsou disciplinační praktiky s přímým vztahem k genderu, které lze těžko považovat za obvyklé výchovné prostředky používané v rodinách či orientačních společenstvích a komunitách umístěných dětí.

² Jedná se o mou diplomovou práci psanou pod rodným příjmením.

³ Pod tímto pojmem rozumím příklon k tradičním genderovým obsahům a genderovému rozdělení, které ženství pojímá jako submisivní, pasivní, emocionální a mužství oproti tomu jako dominantní, aktivní, racionální (více k genderovému rozdělení např. Renzetti a Curran, 2003).

(Foucault, 1977), který se ukázal být nosným v pilotní případové studii téže instituce (více Bobková, 2009). Etnografickým přístupem se snažím zpřesnit významové akcenty tohoto konceptu a zvážit jeho nadčasovou aplikovatelnost.

Vedle diskuse jednotlivých zjištění a možných konstrukcí studované sociální reality je mým cílem především co nejdetailněji popsat samotné konkrétní praktiky genderové disciplinace v prostředí vybraného diagnostického ústavu v České republice. Smyslem je jednak ilustrovat diskutované koncepty a současně umožnit re/interpretace čtenářům a čtenářkám, kteří a které se budou cítit osloveni/y tímto tématem a budou vznášet další podněty do odborné diskuse. V zájmu tohoto cíle předkládám co možná nejhuťnější empirický materiál z terénního výzkumu.

Dílčím akcentem mé pozornosti je historicita preferovaných genderových obsahů a rovněž historicita diagnostického ústavu jako instituce. Vztáhnu-li se opět k metafoře obsažené v názvu, rození je vždy *procesem*. Implikuje tak období historického vývoje při utváření praktik genderové disciplinace. Prostřednictvím mého výzkumu je vývoj v určité fázi zachycen a studován z hlediska genderových rolí, tak jak jsou re/produkovány v soudobém zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy.

Tato práce je extraktem výzkumných zjištění, jež se bezprostředně týkají konstrukce genderu a genderových identit dětí umístěných v dětském diagnostickém ústavu (dále též DDÚ), který v textu z etických důvodů vystupuje pod fiktivním názvem **DDÚ Archa**. Studie přináší odpovědi na výzkumnou otázku: „**Jak se rodí gender v diagnostickém ústavu**“.

Při dekonstrukci (mocenských) diskurzů, jež jsou součástí pomáhajících profesí, se výzkumníci a výzkumnice mohou potýkat s pocity profesní ambivalence, protože kladou pochybovačné otázky tam, kde předmětné diskurzy cílí na rozptylování pochybností. Pomáhající profese totiž deklarují, že je *pomáháno* – pacientům/kám, klientm/kám, uživatelům/kám, dětem – jakkoli odborné disciplíny své cílové skupiny a objekty zájmu pojmenovávají. Ti a ty, kdo kriticky analyzují diskurzy, jako kdyby pochybovali o zásluhách a úmyslech pomáhajících pracovníků/pracovnic. Také proto Janebová (2008b) připisuje svému tematickému článku následující charakteristiku:

... za jeho hlavní poslání považuji výzvu k dekonstrukci stávajícího genderově nepřilíživého diskursu sociální práce. Za nezbytné považuji zdůraznit rozdíl mezi „dekonstrukcí“ a „destrukcí“. Zatímco „dekonstrukcí“ reprezentuje nepřetržité kladení otázek o genezi vzniku sociální reality, což umožňuje nahlédnout od manifestního k latentnímu a sledovat tak celou řadu marginálních diskursů, vyzývajících k novým dialogům, tak „destrukce“ znamená zničení – v tomto případě stávajícího diskursu sociální práce. Destrukce rozhodně není mým cílem, tím je naopak klást nové otázky a představovat alternativní diskursy. Na jedné straně připouštím, že se nevyhnu „postmodernistickému“ podkopávání hodnot tradiční sociální práce, na straně druhé kladení nových otázek nevylučuje zachování řady „starých“ funkčních hodnot (s. 2-3).

Z důvodu zmíněné ambivalence, která mi během psaní textu občas způsobovala zvláštní psychický diskomfort, budiž zdůrazněno, že podstatou této disertační práce je *kritika a dekonstrukce diskursů* pomáhajících profesí a mocenského diskursu uplatňujícího se v systému ústavní a ochranné výchovy, nikoliv *kritika konkrétní instituce*, jejích zaměstnanců a zaměstnankyň, nebo *destrukce* jejich odborností. Za ochotu participantů a participantek zapojit se do výzkumu a za čas, který věnovali individuálním

rozhovorům, jakož i zodpovídání mých doplňujících dotazů, jim náleží velký dík. Poděkování náleží rovněž řediteli/ce⁴ DDÚ Archa za poskytnuté povolení k uskutečnění výzkumné studie.

V letech 2007-2009 jsem byla zaměstnankyní studovaného zařízení na pozici sociální pracovnice. Z etických důvodů tento text nezveřejňuji v elektronickém repozitáři závěrečných prací, neboť i přes maximální snahu o anonymizaci může být z výpovědí participantů a participantek studované zařízení snadno identifikovatelné. Větší míra anonymizace by však byla na úkor výzkumné hodnoty této práce.

⁴ Anonymizace je záměrná.

1. Kde se vzal diagnostický ústav

„Já myslím, že je to nějaký bezpečný přístav pro děti.“ (zaměstnankyně DDÚ Archa)

„Tam se ty děti cítí bezpečně, udělají třeba nějaký pokrok... naučí se třeba novým věcem ... častokrát tyhle děti tam fungují dobře.“ (zaměstnanec DDÚ Archa)

Historie diagnostického ústavu jako instituce se odvíjí od původních označení „ochranovna“ či „polepšovna“ (Monatová, 1998, s. 71)⁵. Ochrannovny u nás vznikaly od druhé poloviny 19. století jako sociálně výchovné instituce, kam byly umísťovány děti osiřelé, opuštěné, ale i „mravně narušené“ (tamtéž). Zčásti se tak svým zaměřením kryly s polepšovnamy, sloužícími výhradně pro děti s výchovnými problémy. Ty začaly být v Rakousku-Uhersku budovány od roku 1885. První vznikaly v Opatovicích, Králíkách a Kostomlatech.

Právě dvě naposledy jmenované mají v dislokačním diskurzu DDÚ Archa speciální význam. Symbolizují totiž dodnes ta nejrepresivnější (v souladu s diskurzem DDÚ „ta nejrežimovější“) zařízení, do kterých může být dítě umístěno. A jako hrozba fungují velmi dobře. Moc dislokační rétoriky je však ještě vlivnější. Aby se zdůvodnilo nevyhnutelné umístění některých dětí do přísného výchovného zařízení (např. s ohledem na závažnost prohrěšků v anamnéze), používá se v komunikaci vůči nezletilým jednotlivcům formula: „Zasloužil/a sis Holovrchy/Hodokvasy“⁶. Případně obměna: „I Holovrchy/Hodokvasy si musíš vybojovat.“ (deník, 2011)

V dnešní terminologii je diagnostický ústav, vedle výchovných ústavů, dětských domovů (dále DD) a dětských domovů se školou (dále DDŠ), nazýván institucí pro výkon ústavní a ochranné výchovy (Zákon č. 109/2002 Sb.) a je spravován resortem Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. Jeho cílovou skupinou jsou jak děti z dřívějších ochranoven, tak z polepšoven. Ve veřejném diskurzu se nicméně diagnostické ústavy daleko spíše ztotožňují s polepšovnamy než s ochranovnamy a je také daleko patrnější snaha ředitelů/ek těchto zařízení se vůči uvedenému označení diskurzivně vymezovat⁷.

Výše jmenované instituce se v soudobé terminologii také někdy souhrnně označují jako systém zařízení náhradní výchovy. Jak uvádí Dvořák (2007), v České republice byl tento termín poprvé použit pravděpodobně občanským sdružením Asociace náhradní výchovy. V jeho pojetí je náhradní výchova chápána jako výchova realizovaná mimo vlastní rodinu, nikoliv však v náhradní rodině (pak se jedná o tzv. náhradní rodinnou péči).

„Tím, že pobyt je v podstatě dvouměsíční, tak se tam s něčím jen začne. Není možný za dva měsíce udělat úplně všechno. Ale třeba dá se to i prodloužit. Například když bylo nějaký zneužívání, probíhají výsledky a tak, tak se snažíme, aby to celé probíhalo u nás, abychom nezatěžovali nějaký další zařízení. Takže to je

⁵ Historie oboru, jenž se zabývá osobami tzv. obtížně vychovatelnými, se zase odvíjí od termínů „pedopatologie“ či „nápravná pedagogika“. Výstižně ilustruje vývoj disciplíny například dobový časopis Úchylná mládež (srov. Valová, 2006).

⁶ Jedná se o fiktivní názvy pro diskurzivně „nejrežimovější“ dětské domovy se školou v daném regionu.

⁷ Viz též poznámka pod čarou č. 72.

nějaký nastartování něčeho. Diagnostika jak na poli psychologa, vychovatele, učitele, v podstatě všech. A ta diagnostika je taky z toho důvodu, abychom řekli, jestli se může vrátit domů nebo ne, nebo do jakýho zařízení dál půjde.” (zaměstnankyně DDÚ Archa)

„Krizová intervence, sociální pomoc, nějaký terapeutický posun, určitě vypracovat dobrou závěrečnou zprávu a úplně nad tím vším je pomoc té rodině a těm dětem, aby se mohly vrátit domů.” (zaměstnankyně DDÚ Archa)

Ideové základy systému zařízení náhradní výchovy v sobě tedy zahrnují předpoklad, že pečující osoby mohou být úředně zbaveny kompetence vychovávat svěřené osoby, výchova je následně soudním rozhodnutím delegována do rukou státu a stát nepřímo určuje, k jakým hodnotám bude děti vychovávat⁸. Jak uvádí zákon č. 109/2002 Sb., účelem zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy je zajišťovat nezletilému dítěti (popřípadě zletilé osobě do devatenácti let) na základě rozhodnutí soudu „náhradní výchovnou péči v zájmu jeho zdravého vývoje, řádné výchovy a vzdělávání“ (Zákon č. 109/2002 Sb., § 1 odst. 2).

Druhy soudních rozhodnutí, na jejichž podkladě je dítě přijímáno do diagnostického ústavu, jsou následující:

- Předběžné opatření podle § 76 a) o. s. ř.⁹ – platí 1 měsíc ode dne vyhotovení, soud jeho platnost podle potřeby prodlužuje, a to až pětkrát (platí tedy nejdéle 6 měsíců); rodinné poměry či výchovné potíže se buď do té doby upraví, nebo soud rozhodne ve věci nařízení ústavní výchovy.
- Předběžné opatření podle § 76 odst. 1 b) o. s. ř. – platí do vydání vykonatelného rozhodnutí soudu ve věci nařízení ústavní výchovy.
- Ústavní výchova – je opatřením dlouhodobějšího charakteru. Jak stanoví § 46 zákona o rodině č. 94/1963 Sb., jestliže je výchova dítěte vážně ohrožena nebo vážně narušena a jiná výchovná opatření (např. dohled) nevedla k nápravě nebo jestliže z jiných závažných důvodů nemohou rodiče výchovu dítěte zabezpečit, může soud nařídit ústavní výchovu i v případě, že jiná výchovná opatření nepředcházela. Před nařízením ústavní výchovy je soud povinen zkoumat, zda výchovu dítěte nelze zajistit náhradní rodinnou péčí, která má přednost před ústavní.
- Ochranná výchova – je rovněž opatřením dlouhodobějšího charakteru, nařizuje ji soud činný v trestním řízení u dětí s obzvláště závažnými výchovnými problémy. Ochranná výchova je ve znění § 71 trestního zákona druhem ochranného opatření, které lze uložit pouze mladistvé/-mu, resp. osobě, která dovršila dvanáct let a je mladší patnácti let. Podmínky pro uložení ochranné výchovy stanoví § 84 odst. 1. písm. a) trestního zákona č. 140/1961 Sb.: jestliže o výchovu mladistvé/-ho není náležitě postaráno, jestliže dosavadní výchova mladistvé/-ho byla zanedbána, nebo vyžaduje-li to prostředí mladistvé/-ho. Přičemž základní podmínkou pro uložení ochranné výchovy je odsouzení, tj. uznání vinným ve věci spáchání trestného činu (Zákon č. 109/2002 Sb.).

⁸ Diskuse k tomuto tématu viz Janský (2004, s. 10-16).

⁹ občanský soudní řád

Zvláštní formou umístění dítěte do diagnostického ústavu je kontrakt o dobrovolném pobytu, který není podložen soudním rozhodnutím, ale realizuje se na základě písemné dohody mezi zákonnými zástupci/-kyněmi dítěte, dítětem, vedením DDÚ, případně pracovníkem/-icí OSPOD. Pobyt trvá zpravidla 2 měsíce a je zpoplatněn podle věku dítěte. Předpokladem přijetí dítěte na dobrovolný pobyt je: 1. předchozí ambulantní či jiná forma řešení problémové situace s dítětem; 2. aktivní spolupráce rodiny s pracovníky/-icemi DDÚ v průběhu pobytu dítěte v zařízení; 3. převzetí dítěte zpět do péče po skončení pobytu.

Zdravý vývoj, řádná výchova a vzdělání jsou prostřednictvím systému pro výkon ústavní a ochranné výchovy (zákonem) svěřeny do rukou konkrétních pracovníků a pracovník institucionálních zařízení, kteří tyto cíle naplňují v souladu s osobními odbornými představami. Samotný proces naplňování cílů nepodléhá prakticky žádným kodifikovaným kritériím a normám, pokud nepočítáme standardní systém kontroly fungování všech školských zařízení ze strany MŠMT. Překvapivě dosud nebyla zformulována ani obdoba Standardů kvality platných pro pomáhající zařízení v gesci MPSV (Vyhláška č. 505/2006 Sb.)¹⁰.

Základní jednotkou organizace života v DDÚ Archa je výchovná skupina dětí, která je zajištěna dvěma pracovníky/pracovnicemi – mužem a ženou. Opatření je vedeno předpokladem, že pokud se u skupiny střídají muž a žena, je tímto způsobem možné poskytnout dětem mužský a ženský rolový model jejich vlastního chování (*koncept nukleární rodiny*, např. Giddens, 1999; Možný, 1990; 2006). Právě vychovatelé/vychovatelky tráví s dětmi největší časové penzum, takže jejich vliv na utváření genderových rolí u dětí lze oprávněně považovat za nejzásadnější. (deník, 2009)

„Myslím, že takovej ten mužskoženskej model a to, že něco dělají kluci a něco jinýho holky je, že tam je nějaká mužská role ženská role, to třebas v těch bytech je, že to je jako hodně přirozený. Asi nejdůležitější je, že tady s nima pracují jak ženský, tak chlapi, což v dětským domově není. Že fakt ta identifikace s mužským a ženským chováním nastává s tím, jak oni se chovají mezi sebou.“ (zaměstnankyně DDÚ Archa)

*„Mělo by to zprostředkovat ten model rodina. V tý skupině by to mělo suplovat ten **správný** rodinný model.“* (zaměstnankyně DDÚ Archa; zvýraznění post hoc)

Z výpovědí participujících plyne, že součástí mužsko-ženského modelu je v žité praxi DDÚ Archa explicitně zahrnutý hodnotící aspekt. Přítomnost muže a ženy ve výchovně jako paralela přítomnosti matky a otce v rodině dítěte je považována za pozitivní kvalitativní měřítko.

Ve školním roce 2007/2008 pracovalo v DDÚ Archa (včetně spádových středisek výchovné péče) 110 zaměstnanců/zaměstnankyň, z toho 33 mužů a 77 žen. Na pozicích odborných pracovníků/pracovnic z oboru vychovatelství, sociální práce, etopedie či psychologie má tento poměr podobu 45 : 17 ve prospěch žen. (deník, 2009)

Vyšší počet žen ve školských zařízeních obecně odráží trend genderové segregace ve školství (Kynčlová, 2008), nicméně žen obvykle ubývá, jak stoupáme výše v organizační

¹⁰ Standardy kvality sociálních služeb jsou Ministerstvem práce a sociálních věcí nezávazně doporučovány od roku 2002, právně závazné jsou pak od 1. 1. 2007 coby součást vyhlášky č. 505/2006 Sb.. Součástí dokumentu je mimo jiné kapitola týkající se ochrany práv uživatelů/ek těchto zařízení.

hierarchii a požadované odbornosti (Renzetti a Curran, 2003). Ve studované instituci se tento fenomén nepotvrzuje.

Podíl zaměstnanců a zaměstnankyň ve vedoucích pozicích jednotlivých úseků je genderově vyvážený. Ředitelem/kou zařízení je verbálně deklarována snaha získat pro organizaci více mužských odborníků. (deník, 2008)

Uvedené skutečnosti je nicméně třeba vnímat s ohledem na společenský kontext, v němž jsou tzv. pomáhající profese asociovány s ženami a historicky se z těchto žen rekrutovaly ty, jež v současné době mohou obsazovat i vysoké posty v rámci konkrétních organizací.¹¹ Snaha o rekrutaci většího počtu mužů a jejich dosazení do „terapeutických“ párů s ženami zase vychází spíše z potřeby „dělat rodinu“ v zájmu umístěných dětí.

„Takový specifický tady u nás je rozdělení chlapů žen téměř padesát na padesát. A na co jsme nejvíce asi hrdý, tak i v mateřské školce máme vychovatele. Tak to je chlap jako výjimečný a hodně to umí s těma dětma.“ (zaměstnankyně DDÚ Archa)

Způsob, kterým citovaná zaměstnankyně hovořila o vyrovnané personální statistice, naznačoval určité uspokojení z genderově vyvážené skladby zaměstnaných, jako kdyby měla představovat cílenou a pevnou záruku genderově citlivého výchovného působení instituce směrem k umístěným dětem. Vedle toho jsou v jejím příspěvku vyzdvihovány mužské schopnosti a kompetence v oblasti tradičně feminizované, ale nikoli naopak (například schopnosti žen v etopedické profesi, v DDÚ Archa diskurzivně asociované s autoritou a respektem).

Více než poměr pracovníků a pracovník je z hlediska genderové analýzy diskurzu zajímavé nekritické pojmání instituce rodiny v jejím tradičně chápaném pojetí¹² s implicitními heterosexuálními vazbami mezi členy a členkami jako modelu pro práci ve výchovných skupinách. Tuto skutečnost dokládá náborová inzerce, zveřejňovaná opakovaně na webových stránkách zařízení (srov. Obrázek č. 1, Obrázek č. 2), která na první pohled může být vnímána jako personalisticky osvědčená snaha posílit reprezentaci zaměstnanců-mužů v organizaci. Skrytým poselstvím je zajistit genderově dichotomní rolové modely v zájmu diskurzivně preferovaného („korektního“) průběhu (re)socializace.

Stručně řečeno, na úrovni organizace profesionálního zajištění výchovných skupin v dětském diagnostickém ústavu je reprodukován jak tradiční patriarchální model rodiny,¹³ tak také heteronormativní společenský řád.

¹¹ Jako ilustrativní příklad poslouží převaha žen v pozicích ředitelek českých mateřských škol. Na druhou stranu prestiž této vedoucí pozice je vlivem genderových stereotypů nepochybně nižší, než post manažerky libovolné privátní firmy, jejíž činnost není asociována s péčí, tedy sférou rodiny.

¹² Charakteristická je instrumentální role muže a emocionální či expresivní role ženy, implikující distinkci mezi soukromou a veřejnou sférou (více např. Karsten, 2006; Křížková a Pavlica, 2004).

¹³ Historicky jej Havelková (2004) spojuje se vznikem moderní měšťanské společnosti. Mezi novodobé obhájce/obhájky tradičního modelu rodiny v rámci pomáhajících profesí patří například autorská dvojice Chvála a Trapková, jež se orientuje na rodinnou terapii (srov. Chvála a Trapková, 2008). V kapitole 3.9 o zřejmím, jakým způsobem jsou publikace Chvály a Trapkové pojímány jako ideový zdroj pro terapeutickou práci s dětmi právě v DDÚ Archa.

Obrázek č. 1: Inzerát na obsazení pozice etopeda-muže

Dětský diagnostický ústav ... přijme
do komunitního terapeutického systému pro práci s dětmi a jejich rodinami
speciálního pedagoga-etopeda (muže)
se zařazením do terapeutické dvojice **etoped**-psycholožka.

Zdroj: web DDÚ Archa; zvýraznění post hoc

„Právě na tu etopedickou práci by bylo třeba ještě chlapa. Někoho, kdo má přirozenou autoritu, nemusí to být přímo ranař, ale někdo, kdo umí pracovat s tou přirozenou autoritou.“ (zaměstnankyně DDÚ Archa)

Tentýž cíl sledují soudobé náborové inzeráty na pozici vychovatele:

Obrázek č. 2: Inzerát na obsazení pozice vychovatele-muže

Dětský diagnostický ústav přijme
odborného vychovatele (muže)
ke skupině dětí do dvojice (žena-muž)
Požadavek: VŠ speciální pedagogika

Zdroj: web DDÚ Archa; kráceno; zvýraznění post hoc

„Já si myslím, že je to velká výhoda. I tady to tak je dělaný, že má být chlap a ženská, v některých skupinách to nejde, ... ale většinou je to tak, že vlastně muž, žena. A pak i pro ty techniky s těma dětma. Děláme i vnímání ženského světa, mužského světa. I pro ty kluky, oni si třeba před tou ženskou nedovolí nějaký věci. Zas ty holky vnímají toho chlapa taky jinak, tak si myslím, že je to přínosný.“ (zaměstnanec DDÚ Archa)

„Už jenom pro mě. Určitě bych bral chlapa, se kterým to můžu sdílet. Chlap tady chybí.“ (zaměstnanec DDÚ Archa)

Aut.: „Myslíš, že děti nějak jinak vnímají muže a ženy?“

Zaměstnanec DDÚ Archa: „Tak určitě. Když třeba měl špatný vztah s tátou, že ho třeba mlátil, tak bude mít různý přenosy na chlapy, a pak zase když měl špatný vztah s mámou, tak bude mít ty přenosy na ženský. Ale je potřeba, aby to bylo vyvážený.“

Snaha o vyváženost týmu s ohledem na efektivitu i společensky odpovědnou dimenzi diverzity by jistě nebyla terčem feministicky orientované kritiky. Naopak. Způsob argumentace vysvětlující potřebu „mužského“ elementu v týmu je již však značně sporný, a to jak z hlediska diskurzu „odborného týmu“¹⁴ DDÚ Archa, tak i z genderové perspektivy. V první řadě je tento element neproblematicky vztažen k biologickému pohlaví. Garanci osobnostně vyváženého týmu však těžko může představovat statistika personálu členěná podle pohlaví. Z díla Sigmunda Freuda (Freud, 1917) čerpající psychologické teorie přenosu a protipřenosu rovněž nezakládají důvod se domnívat, že právě genderové charakteristiky jsou ty, které uvedené mechanismy spouští (více Jung, 1993; Kazda, 2005).

¹⁴ Označení „odborný tým“ se v DDÚ Archa týká pracovníků a pracovníc v přímé práci s dětmi.

V klasickém psychoanalytickém pohledu je protipřenos termín, který popisuje nevědomou reakci terapeuta na klientův přenos, zatímco terapeutův přenos na pacienta znamená nevědomou reakci terapeuta na pacienta, která souvisí s jeho zkušeností s podobnými lidmi v minulosti (zejména v dětství) (Práško a Vyskočilová, 2011, s. 80).

Roli spouštěče může sehrát prostý způsob mimiky či mluvy a další drobné nuance v osobnostním projevu, přičemž o rozvoji přenosových a protipřenosových reakcí rozhoduje celá řada komplexních faktorů na úrovni duševního života zúčastněných. Argument zaměstnance DDÚ Archa je tudíž *genderově ideologický*. Analogicky nedochází k cílenému náboru například rómského personálu do týmu DDÚ Archa, přestože děti, které by se k tomuto etniku pravděpodobně přihlášily, je v zařízení umístěno nezanedbatelné procento. Přenosové argumenty zaměstnanců/kyň se tímto směrem prokazatelně neubírají.

Pokud se navzdory argumentaci zaznívající v úvodu této práce nadále vynořuje otázka, proč právě DDÚ má být tím prostředím, kde studovat „doing gender“ a genderované mocenské mechanismy, pak vysvětlením by měla být právě historická, ideová a koncepční unikátnost tohoto prostoru. Zajímá-li nás, jak se (re)produkuje genderový řád v naší společnosti, pak DDÚ je mezním prostorem, kde se tento proces dá studovat. Zajímá-li nás, jak se recykluje a znovu potvrzuje legitimita patriarchálního uspořádání instituce rodiny a genderově stereotypní dělba práce, pak DDÚ poskytuje jedinečnou příležitost vybrané mechanismy zachytit. Co víc, přestože se studium genderového řádu v zařízení tohoto typu pro svou relativní „ohraničenost“ a „stabilitu“ (ve smyslu imunity vůči radikálním sociálním změnám) nesporně nabízí, dosud to nikdo v historii neučinil. Výsostný prostor, kde se genderové re/konstrukce a procedury genderované disciplinace ukazují ve své mezní podobě, zatím unikál výzkumným snahám odborné veřejnosti.

Nyní už je zřejmé, kde se vzal dětský diagnostický ústav. V následující kapitole objasním, pomocí jakých analytických nástrojů studuji mechanismy utváření genderového řádu v daném prostředí.

2. Diagnostická síť prizmatem genderu

Gender jako analytickou kategorii ve své historické studii explicitně používá například Joan Scott (1986). Pro studium institucí ji využila Joan Acker (1990), Lindsay Payne (2002) a další. Nevyhnutelně, gender představuje klíčovou analytickou kategorii feministicky orientovaného výzkumu. Badatelky a badatelé, kteří jsou ve svých studiích feministickou perspektivou ovlivněni, v souvislosti s působením genderového řádu rozvinuli další dílčí kategorie analýzy. V této kapitole nejprve představím tento disponibilní analytický aparát, o kterém lze odůvodněně předpokládat, že poslouží hustým interpretacím v metodologické části této práce. Následně vymezím základní metodologické parametry svého výzkumu a představím význam multidimenzionální genderové analýzy ve specifickém žánru etnografie, charakterizující výzkum DDÚ Archa.

2.1 Gender analytický

Gender je jedním z klíčových organizačních principů všech známých společností, což nám dovoluje zacházet s ním jako s významným analytickým nástrojem jejich studia (Barnard, 2000; Rapport & Overing, 2000; Kiczková, 2006, s. 23-24). Jakkoli je sledován barevný, multidimenzionální a individualizovaný, soudobá kulturní antropologie i feministické myšlenkové proudy se shodují, že genderem je významně „rastrován“ náš každodenní sociální život podobně jako například příslušností k určitému etniku (Eriksen & Nielsen, 2001; Yarbrow-Bejarano, 1991). Je-li jedním z cílů této práce analyzovat genderový diskurz DDÚ Archa, jenž je součástí speciálně-pedagogického systému ČR, je vhodné si úvodem položit otázku, nakolik je gender z významňován právě v obecném diskurzu speciální pedagogiky. Již povrchní studium publikací považovaných v českém prostředí za oborové pilíře ukazuje, že zatímco v českých učebnicích speciální pedagogiky v posledních letech přibývají kapitoly tematizující problematiku vzdělávání a výchovy osob z tzv. sociokulturně znevýhodněného prostředí (např. Pipeková, 1998; Slowík, 2007), případně explicitně se zaměřující na speciální pedagogiku etnických menšin (např. Novotná a Kremličková, 1997), na téma genderu ve speciální pedagogice nebylo dosud v českém prostředí popsáno mnoho stran (Labischová a Gracová, 2013; Babanová a Miškolci, 2007; Kuruc a Smitková, 2007). Genderové ticho je tak poměrně signifikantním ukazatelem genderového diskurzu v české speciální pedagogice (Benešová, 2011a).

Předmětem této práce jsou způsoby a praktiky, pomocí nichž je (re)konstruován gender dětí umístěných do vybraného speciálně-pedagogického zařízení pro výkon ústavní výchovy. Konceptualizace genderu a procesu utváření genderových identit se nicméně liší jak napříč různými feministickými proudy, tak i na úrovni individuálních pojetí jednotlivých teoretiků/ček, proto tyto diskuse v následujících kapitolách stručně přiblížím.

Gender konceptuálně a pojmově nejednotný

„Žena se ženou nerodí, ale stává.“ (de Beauvoir, 2011, s. 301)

Citát jedné z kanonických feministických filozofek se pokouší poskytnout odpověď na otázku, co znamená být mužem a ženou a čím je naše mužství či ženství určováno. Na jedné straně se v sociologických výkladech mužské a ženské identity často hovoří o biologickém pohlaví (sex) a na straně druhé o sociálních rolích, tzv. genderu (např. Giddens, 1999). Pojem gender se proto někdy překládá také jako sociální pohlaví či rod. Tyto formy překladů jsou nepřesné, neboť odkazují k čemusi „přirozeně“ danému, což je v přímém rozporu s podstatou pojmu gender. Učebnicovým příkladem účelového směšování obou analytických kategorií je dílo *Dvojí svět* Jaromíra Janaty (1997).

Dozvěděli jsme se, že cílem každé ženy a každého muže je najít sexuálního partnera a vyprodukovat s ním potomstvo s padesátiprocentním podílem vlastních genů. Cíl obou sexuálních partnerů je stejný a bylo by logické očekávat, že i jejich chování, způsob, jakým tohoto vytyčeného cíle budou chtít dosáhnout, bude v podstatě stejný. Není tomu tak. Každý z nás ví, že ženy a muži myslí a jednají odlišně (Janata, 1997, s. 17).

V pojetí zmíněných autorů je to, co činí muže mužem a ženu ženou, zčásti jejich anatomie, tedy biologicky dané zjevné rozdíly, a zčásti jsou to společensky definované odlišnosti, které bývají označovány jako gender. West a Zimmerman (1987) ukázali, že dichotomicky konstruovaný koncept obou pólů této dyády při konfrontaci s rozmanitou životní zkušeností selhává. Gender je vždy závislý na tom, jaký ho každá konkrétní společnost napříč historií chce mít (Renzetti a Curran, 2003). V tomto smyslu je to právě společnost, která vytváří muže a ženy (Nye, 2008). Někdy se velmi prozaicky uvádí, že pohlaví je to, co není vidět, zatímco gender je to, co na člověku vidíme (Oakley, 2000). Podobně Jarkovská (2004) vymezuje vztah mezi pohlavím a genderem následujícím způsobem:

Naše pohlaví je něco, co zůstává obvykle okolí skryto. Náš gender je způsob, jakým okolí předvádíme, zda jsme muži nebo ženy, aniž bychom odhalili svá pohlaví. A zároveň je to způsob, jakým se k nám okolí chová, jak nás posuzuje jako muže a ženy. Naše biologické pohlaví je až na výjimky stálé a neměnné. Gender je proměnlivý a velice tvárný. Je záležitostí naší individuality, je to podstatná část naší identity a zároveň je součástí sociálního světa, který určuje, co je ženské a co mužské (s. 22).

Jak bylo řečeno, různí autoři a různé autorky nabízejí rozmanité definice genderu. Ten můžeme chápat například jako „soubor vlastností, chování, zájmů, vzhledu atd., který je v určité společnosti spojován s obrazem ženy nebo muže“ (Smetáčková a Vlková, 2005, s. 10). Praktická náplň mužského a ženského genderu se liší napříč kulturami a historickými obdobími.

Pro kmen Arapešů, jenž žije na Nové Guineji, je typické, že nerozlišuje mezi psychikou muže a ženy. Příslušníci/ice tohoto kmene nemají potřebu formulovat rozdíly mezi maskulinitou a femininitou, protože si takových rozdílů nejsou vědomi/y. Muž i žena

jsou však vychováni/y podle kulturních vzorců a stereotypů, které euroamerická kultura považuje za typicky ženské. Například mírnost, pasivita či poddajnost se tak v tomto kmeni stávají základními charakteristikami mezilidských vztahů jak u mužů, tak u žen. Oproti tomu novoguinejský kmen Čambuli rozlišuje, podobně jako euroamerická kultura, mezi mužskou a ženskou rolí. Z našeho hlediska paradoxně však tento kmen považuje ty vlastnosti, které jsou v Evropě a Americe považovány za typicky ženské, za typicky mužské. Muži tohoto kmene tak mohou působit nesamostatně a závisle, zatímco ženy často vystupují energicky, rozhodně a samostatně (Soukup, 1994, s. 123).

Gender má ve společnosti významnou roli organizačního principu – usnadňuje orientaci ve společenském prostoru tím, že člení osoby, činnosti a další oblasti sociálního života buď na mužské, nebo na ženské. Toto všudypřítomné genderové rozdělení (tzv. genderová dichotomie) však může být ve výsledku velmi omezující pro individuální rozvoj a možnosti projevu konkrétních lidí.

Vedle toho, že jsou mužský a ženský gender konstruovány jako navzájem zcela odlišné až protikladné, je genderové uspořádání společnosti rovněž hierarchické. Mužský gender je v podmínkách západních společností systematicky upřednostňován a zvýhodňován, což je podmíněno historickým vývojem. Tento aspekt je přímo zahrnut v některých komplexnějších definicích genderu:

Gender je kulturně-sociální koncept, který vyjadřuje představu, že lidské bytosti lze dělit na dvě skupiny – ženy a muže, jež jsou definovány protikladně a hierarchicky, přičemž jim jsou přisuzovány odlišné charakteristiky, schopnosti a další sociální atributy, které v našem kulturním pojetí vesměs zvýhodňují muže (Pavlík, 2007, s. 7).

Sandra Bem (1993) zhušťuje dosud řečené ve své teorii tří navzájem provázaných optických skel kultury. Genderovou polarizací označuje představu, že ženy a muži jsou odlišní a že tato odlišnost je jedním z ústředních principů společenského uspořádání; androcentrismem nazývá jev, v jehož důsledku jsou mužské aktivity hodnoceny výše a významněji než ženské a vše, co je spojeno s muži, se stává normou (standardem), podle níž jsou ženy zpětně posuzovány; biologický esencialismus oba tyto argumenty legitimizuje – tím, že nerovně hodnocené rozdíly mezi ženami a muži považuje za biologicky dané.

Gender symbolicky univerzální

V této kapitole s nutnou dávkou zjednodušení představím vývoj v konceptualizaci pohlavně-genderového řádu, kde má místo i zmíněné dílo Sandry Bem (1993). Výklad neaspiruje na detailní analýzu, spíše má poskytnout výchozí paradigmatický rámec pro další kritická přehodnocování v části metodologické a empirické.

Renzetti a Curran (2003, s. 21) usuzují, že pohlavně-genderový systém společnosti, byť místně a historicky specifický, se uplatňuje nejméně ve třech navzájem propojených dimenzích: 1. V sociální konstrukci genderových kategorií na základě biologického pohlaví; 2. v dělbě práce na základě pohlaví – tj. jedincům jsou svěřovány určité úkoly v závislosti

na jejich genderu; 3. ve společenské regulaci sexuality – tj. některé formy sexuality jsou odměňovány a jiné trestány.

První pilíř pohlavně-genderového systému, jak jej pojímá autorská dvojice, spočívá na předpokladu, že mužské a ženské charakteristiky nevyplývají z biologické přirozenosti člověka, nýbrž jsou společensky utvářené a předávané v rámci socializačního procesu. Postupně se nicméně stávají jakousi druhou přirozeností jedince a jsou vnímány jako dané a neměnné (Šmausová, 2002). K tomuto aspektu se vrátím při tematizaci socializačních teorií genderu.

Druhý pilíř pohlavně-genderového systému se někdy označuje jako genderově-specifická dělba práce (též Harding, 1986). V naší kultuře existuje velmi hluboko zakořeněná představa, že ženy patří do soukromé sféry (tedy jejich doménou je péče o domácnost, výchova dětí, péče o přestárlé a nemocné členy/ky rodiny aj.), zatímco mužům náleží sféra veřejná (práce za mzdu mimo domácnost, společenské a sportovní aktivity, politika aj.). Navíc, tato teorie je opřena o argument, že schopnosti mužů a žen v těchto dvou oblastech jsou přirozeně dané a že protivit se tomuto uspořádání znamená protivit se přirozenému řádu. Genderové rozdělení rolí do sféry soukromé a veřejné je udržováno díky tzv. genderovému kontraktu, který v našich podmínkách znevýhodňuje primárně ženy (Linková, 2000, s. 1; Hašková, 2000, s. 7).

Jak upozorňuje Havelková (2004), genderový kontrakt a s ním spojená polarizace genderových rolí je poměrně novým jevem. Zatímco ve feudální společnosti byli/y muž i žena stejně bezvýznamní/é nevolníci/e a jejich role byly do značné míry vzájemně zastupitelné, v moderní měšťanské společnosti je již budoucnost člověka předurčena skutečností, zda se narodil jako muž, nebo jako žena (tedy pohlavně-genderovou příslušností). Zatímco muž byl pojímán jako autonomní bytost, svobodně se rozhodující a nikomu se nezodpovídající, ženě byl vymezen prostor domácnosti a s tím spojené podřízené postavení. Měřítkem všeho se v moderní době stávají peníze. Žena, situovaná v domácnosti, vykonává neplacenou neprodukční práci, zatímco muž je produkční a učí se žít v moderních institucích. Dochází tak k přísné separaci veřejné a soukromé sféry. Postavení muže-živitele (též „chlebodárce“) pak implikuje i finanční závislost ženy na muži.

Zmíněná separace soukromého a veřejného je považována za důsledek přirozených, vzájemně odlišných schopností a vloh mužů a žen. Mužům bývají automaticky připisovány vlastnosti odvozované od jejich „přirozené“ povahy bojovníka (lovce), zatímco ženám atributy spojené s mateřstvím a péčí (Cviková a Juránová, 2005). Tzv. mýtus přirozenosti přispěl k postupné institucionalizaci měšťanského modelu. Model „pravého muže“ a „pravé ženy“, který každému genderu přiřkl jinou roli, se prosazuje od poloviny 18. stol. Muži byl vyhrazen veřejný prostor a s ním spojené úkoly, zatímco ženě soukromý prostor domácnosti (Nagl-Docekal, 2007).

Mnohé antropologické výzkumy přispěly ke zpochybnění představy o „přirozenosti“ genderových rolí. Výše citované terénní výzkumy (např. Soukup, 1994) poskytly oporu přesvědčení, že genderové role představují proměnlivé kulturní konstrukty. Na druhé straně, v minulosti to byly antropologické evoluční teorie, které udržovaly domněnku přirozené dělby práce při životě. Jak uvádí Eriksen (2008),

antropologové¹⁵ se dlouho domnívali, že hlavním zdrojem obživy byl u tradičních společenství lov. Bylo tomu tak proto, že antropologové své rozhovory častěji vedli s muži, kteří právě lovu přikládali zásadní význam. Podrobné výzkumy stravování v dnešních společenstvích žijících tradičním způsobem nicméně prokázaly, že hlavním zdrojem živin jsou hlízy, hmyz, jedlé rostliny a malí živočichové, které obstarávaly ženy. Lov mužů měl a má spíše příležitostný a rituální charakter, než aby byl hlavním zdrojem obživy.

Nicméně i samotná dichotomie muži-lovci a ženy-sběračky, na níž jsou postaveny evoluční teorie genderových rolí, je spíše empirickým omylem, nežli skutečným stavem věcí. Justoň (in Vodáková a Vodáková, 2003) uvádí příklad středoafriických Pygmejů, kteří loví v deštném pralese zvěř pomocí sítí. Ženy tohoto kmene se lovů pravidelně účastní. Naopak u kalaharského kmene Bušmenů se muži i ženy zapojují do sklizně ořechů.

Třetím pilířem pohlavně-genderového systému je skutečnost, že v každé společnosti jsou určité formy sexuality (ve smyslu sexuální orientace i konkrétního sexuálního chování) přípustné, preferované a legitimní, zatímco jiné jsou nerespektované, odsuzované, zesměšňované či pouze trpěné. Společensky žádoucí sexuální chování se úzce váže na ideály tzv. hegemonní maskulinity a preferované femininity (Connell, 1995; 2005).

Přestože euroamerickou kulturu lze považovat za poměrně sexuálně uvolněnou, působí v ní velmi silné sociální kontrolní mechanismy. Jinak řečeno, naše sexualita podléhá přísné sociální kontrole, která však probíhá především implicitně (neuvědomovaně, je skrytě přítomná a neviditelná). Tuto kontrolu si v rámci socializace zvnitřňujeme (internalizujeme). Ženská sexualita přitom podléhá větší společenské kontrole než mužská (Sloboda, 2006; Pavlík, 2002). Patrně nejsilnějším nástrojem kontroly sexuality je princip povinné heterosexuality (tzv. heteronormativita). V našich sociokulturních podmínkách se implicitně předpokládá, že jedinec je heterosexuálního zaměření¹⁶. Povinnou heterosexualitu posilují společenské instituce, legislativní dokumenty, média, školní výuka a výchova v rodině atd. Heterosexualita je prostřednictvím všech těchto sociálních vlivů upevňována jako jediný a správný způsob sexuality (Ondrisová, 2002).

Optikou imperativu povinné heterosexuality (Katz, 2007) lze jedince, který se projevuje či orientuje jinak než heterosexuálně, snadno označit za „odchylku“ od přirozeného stavu věcí, či termínem sexuologie za „devianta“. Jak však dokládají níže citovaní autoři/rky, jak heterosexuality, tak homosexualita jsou spíše lidskými kulturními výtvoři poměrně nedávného data, než přirozenými atributy jedinců (srov. Rupp, 2002).

Skutečnost, že pojem „pohlaví“ se vztahuje k biologickým rozdílům mezi muži a ženami, svádí k chybnému závěru, že i utváření soužití žen a mužů (a zejména jejich sexuálních vztahů) je určeno přírodou. K takovému názoru je třeba namítnout, že lidé jako jediná individuality zaujímají k přírodním danostem (včetně své tělesnosti) určité

¹⁵ Generické maskulinum je na tomto místě použito jednak ve shodě s originální formulací Eriksena (2008), a jednak je záměrem autorky zdůraznit, že tyto výzkumy byly vedeny ne-li výlučně, pak v drtivé většině antropology-muži.

¹⁶ Tento předpoklad nutně navazuje na předchozí předpoklad, že dítě mužského pohlaví bude neproblematicky rozvíjet mužskou genderovou identitu a dítě ženského pohlaví ženskou identitu. V návaznosti na falešnou dualitu pohlaví - gender se formuje falešná dualita pohlaví – sexualita.

postoje. Narodí-li se například osoba s tělem, které vykazuje ženské orgány a ženské fyzické funkce, pak může tato osoba utvářet svůj sexuální životní příběh nekonečným množstvím různých způsobů: V průběhu života mohou být dle okolností využívány možnosti heterosexuálních, lesbických a dalších forem vztahů (nebo i realizovány současně), nebo také mohou být vědomým rozhodnutím pro celibát tyto vztahy negovány. A dále: má-li tato osoba biologické předpoklady pro těhotenství a kojení, neznamená to automaticky žádné předem dané rozhodnutí týkající se porodu a péče o dítě (Nagl-Docekal, 2007, s. 45-53).

Johnatan Katz (2007) v této souvislosti upozorňuje, že heterosexuality není historicky neměnná, univerzální a přirozená. Podle autora je naopak moderním „vynálezem“, který lze časově umístit do pozdního 19. století. Katz podotýká, že sociální konstrukce heterosexuality a homosexuality nám nic neříkají o jejich realitě, jejich skutečné hloubce a významu.

Ještě počátkem 20. století byla někde tzv. heterosexuality definována jako jakási abnormalita. Pouze postupně začali lékaři přijímat myšlenku, že heterosexuál je chápán skrze „normální eros k opačnému pohlaví“ (tamtéž, s. 352). Katz tvrdí, že myšlenka heterosexuality jako vládnoucí kategorie, od které se všechny jiné sexuální formy odchylují, byla silně autoritářská (podobně jako myšlenka dominující rasy). Následná „normalizace sexuality“, která proklamovala heterosexuality, znamenala nový heterosexuální separatismus – tzv. erotický apartheid (tamtéž), který chce oddělit normální sex a perverzní sex. Imperativ heterosexuality ve 20. století pokračoval v pojmání heterosexuality s předpokládanou lidskou potřebou či vrozeným instinktem pro rozmnožování, spojenou neoddělitelně s potřebou tělesného uspokojení, což v minulosti bylo nepřijatelné. Pokles porodnosti, nárůst počtu rozvodů a „válka mezi pohlavími“ byly faktory, které posílily hodnotu heteroerotických emocí – a to v zájmu zachování stability rodiny, zvýšení porodnosti aj. Protikladnost pohlaví se stala základem pro univerzální, normální etické vztahy mezi ženami a muži (Katz, 2007).

Podobně přirovnává Ondrisová (2002) účinky dominující povinné heterosexuality k účinkům dominující (společensky preferované) rasy či dominujícího genderu. Podle autorky je tzv. heterosexismus paralelní k pojmům rasismus, antisemitismus či sexismus a používá se jako doplňkový k homofóbii. „Heterosexismus je definovaný jako systém přesvědčení, který ignoruje nebo odsuzuje jakoukoli jinou formu chování, identity, vztahu či komunity, než je heterosexuální“ (s. 32). Ondrisová uvádí, že toto přesvědčení funguje jako norma a vede k projevům homofobie, netolerance a necitlivosti k lidem, kteří neodpovídají stanovené normě. Heterosexismus si většina lidí vůbec neuvědomuje – je společensky akceptovanou formou diskriminace.

V současnosti ustálené termíny jako „heterosexuál“ či „homosexuál“ prošly historickým vývojem. Stejně jako sexualitu, je nutné tyto kategorie pojímat jako sociální konstrukty vztahující se k identitě jedince. Katz (2007) uvádí, že k prvnímu známému použití slova „heterosexuál“ v USA došlo v roce 1892. Dr. James Kiernan však nedefinoval heterosexuály jako „exempláře normality“, nýbrž na úrovni duševních podmínek jako „psychický hermafroditismus“ (s. 351). Tzv. heterodoxní sexuálové inklinovali podle Kiernana k oběma pohlavím. Kiernanovi „normální sexuálové“ byli definováni inklinací k opačnému pohlaví s prokreačním záměrem. Ovšem tito stále postrádali pojmenování.

Kiernanovo označení „homosexuál“ patřilo lidem, kteří se vyznačují obecným duševním stavem typickým pro opačné pohlaví. Oproti tomu Dr. Kraft-Ebing pojímal heterosexuály jednoznačně v moderním smyslu – jako osoby, jejichž erotické cítění se vztahuje k opačnému pohlaví. Homosexuál byl definován svým erotickým cítěním ke stejnému pohlaví. A obě kategorie byly striktně odlišeny od třetí kategorie – psychosexuálního hermafroditismu.

Přestože se nejčastěji užívají právě dva již zmíněné pojmy (a užívají se často jako binární opozice), lidská sexualita dosahuje nekonečného množství variant, které nelze definovat ani jako vztah k osobám stejného pohlaví, ani jako vztah k osobám opačného pohlaví. Při konceptualizaci různých variant sexuality se můžeme setkat též s označením GLBT(I), jež zahrnuje kategorii gayství, lesbismu, bisexualitu, transsexualitu a někdy též intersexualitu. Některé teoretičky a někteří teoretici, ale hlavně příslušníci/ce těchto kategorií se však brání „zaškatulkování“ do těchto skupin, neboť ty se i přes naznačenou různorodost neustále implicitně vztahují k normativním kategoriím hetero- a homosexuality a k genderové identitě muže, nebo ženy. Na základě těchto kritik vznikl koncept queer identity.

První teorie tzv. queer studií se objevují počátkem 90. let. Queer lze chápat jako „cokoli, co se vymezuje vůči normálnímu, legitimnímu a dominantnímu“ (Richardson, 2006, s. 20). Queer identita se snaží překonat svazující, omezující, rigidní a normativní kategorie jak genderových identit (dichotomně postavené kategorie „muž – „žena“), tak i sexuálních identit (normativní heterosexualita a další „přípustné“ odchylky od této normy: lesbismus, gayství, transgenderismus, bisexualita).

Dekonstrukce zavedených normativních kategorií a omezujících pojetí identity je obecně společným jmenovatelem feministických frakcí třetí vlny (Sokolová, 2004). Důraz je kladen na rozmanitost, která je v tomto období typická pro samotné feministické myšlení: je zapotřebí zohlednit různorodost žen, nikoli ulpívat na esencialistickém¹⁷ chápání kategorie „ženy“.

Pohlavně-genderový řád, ve kterém muži zauímají nadřazené postavení vůči ženám a kde jsou „mužské“ atributy ceněny výše než „ženské“, bývá označován jako patriarchát. Patriarchální uspořádání společnosti se stalo hlavním předmětem kritiky ženského hnutí a v podstatě iniciovalo jeho vznik v poslední třetině 18. století. Ze strany některých feministicky smýšlejících autorů/ek byla kritizována mimo jiné rodina jako patriarchální instituce, v níž se reprodukuje tradiční genderové rozdělení rolí, jež odsuzuje ženy k druhořadému postavení a k závislosti na muži (Mill in Oates-Indruchová, s. 30-37).

Pohlavně-genderový systém společnosti¹⁸, nazývá Sandra Harding (1986) genderovým univerzem. Podle Sandry Harding společenský život v různých procesech

¹⁷ V rámci esencialistického pojetí identity se předpokládá, že „mužská“ a „ženská“ identita jsou univerzálně existující, historicky a kulturně neměnné kategorie a že jak všichni muži, tak všechny ženy sdílejí určité společné charakteristiky – určité „jádro“ (esenci) své identity. Biologický esencialismus se snaží zdůraznit, že toto sdílené jádro má „přirozený“ (ve smyslu přírodní) původ.

¹⁸ Pilotní studie DDÚ Archa (Bobková, 2009) potvrdila tezi autorské dvojice Renzetti a Curran (2003), že pohlavně-genderový systém společnosti se uplatňuje ve třech navzájem propojených dimenzích: Zaprvé, v sociální konstrukci genderových kategorií na základě biologického pohlaví (sítí zařízení sama o sobě je konstruována dichotomně - poskytuje zázemí dětem, které jsou chápány jako „dívky“, nebo jako „chlapci“, a je tedy postavena na tradičním genderovém dělení, jež je posilováno pomocí „doing gender“

vykonstruoval tři roviny genderové skutečnosti: symbolické univerzum, dělbu práce a genderové role.

V západním světě existuje tendence vnímat a popisovat svět ve dvou protikladných dichotomických kategoriích, jež jsou přiřazovány buď k mužskému, nebo k ženskému principu. Všechny společenské, historicky proměnné vlastnosti byly roztrženy do dvou kategorií: např. kultura a příroda; objektivita a subjektivita; rozum a emoce; duch a tělo; aktivní a pasivní atd. Protože v západní kultuře „vyhrála“ kultura boj nad přírodou, je jakoby samozřejmě pokrokové, kulturní mužství nadřazeno stagnujícímu, imanentnímu, přirozenému ženství. „Mužské“ a „ženské“ vlastnosti proto nejsou chápány jako komplementární, ale jako hierarchicky uspořádané kategorie. Genderový symbolismus se podle Harding sociálně reprodukuje ve struktuře společenské dělby práce, kde se mužům přiřazují funkce v oblasti tzv. materiální, ženám v oblasti tzv. přirozené reprodukce. Tato dělba práce byla kdysi označena jako přirozená, a přestože jí skutečnost nikdy ani zdaleka neodpovídala, jedná se o mocnou normativní konstrukci, která slouží legitimování nerovného přístupu k pozicím pracovního trhu rozlišovaným podle obsahu práce, postavení v pracovní hierarchii, výše a způsobu odměňování. Genderový symbolismus a genderová organizace společenské dělby práce se z generace na generaci reprodukuje tím, že se jedinci v průběhu socializace učí genderovým rolím. Členové/ky společnosti -si okolní svět osvojují tak, jak se jim jeví, včetně již existující hierarchicky uspořádané genderové struktury, která je opět vybavena mocnou normativní silou (in Šmausová, 2002, s. 17-20).

Symbolické universum se velmi specificky promítá do kurikula pomáhajících profesí, jež mají pro výzkum DDÚ Archa klíčový význam. Sexistické koncepty se totiž objevují v psychologických vývojových teoriích, v teoriích osobnosti a dalších konceptech příbuzných disciplín, z nichž pomáhající profese nutně vycházejí (Kuruc a Smitková, 2007).

Reimer (1984) diskutuje dva psychologické koncepty, které významně ovlivnily oblast pomáhajících profesí, a explicitně v nich je zakotvena podřadnost žen. Jedná se o Freudovu psychoanalýzu a Kohlbergův koncept morálního rozvoje. Obě vývojové teorie mají tendenci ospravedlňovat působení genderových stereotypů jako užitečných nástrojů utváření identity dítěte. Kuruc a Smitková (2007) adresují těmto teoriím protiargument, že gender nemusí být základní uspořádací kategorií pro všechny děti (např. děti náleží k etnickým menšinám aj.). Druhým mylným tvrzením těchto teorií je, že učení genderu probíhá jako proces, který v podstatě realizují děti samy. Výrazně tak podceňují roli, kterou v genderové socializaci hrají kulturní a společenské vlivy.

Sigmund Freud ve své psychoanalytické teorii definoval ženy jejich deficitem vůči mužům. Absence penisu (*lack*) ovlivňuje ženskou morálku dvěma způsoby: „ženská kastrace“ vede k méně autonomní struktuře superega a ženský psychický život je ovládán

v každodenním fungování instituce); zadruhé, v dělbě práce na základě pohlaví (týká se např. genderově stereotypní nabídky studijních oborů, které se bezprostředně vztahují k budoucímu povolání dětí, či struktura sportovních aktivit pro dívky a chlapce); zatřetí, ve společenské regulaci sexuality, kdy některé formy sexuality jsou odměňovány a jiné trestány (Rubin, 1975). V případě DDÚ Archa jde o systém odměn a trestů nikoli v symbolické rovině, nýbrž v explicitní úrovni systému červených bodů spojených s odměnou a černých bodů spojených s trestem.

narcismem, vinou, prázdnotou a dalšími „psychickými nedokonalostmi“ (in Janebová, 2008a).

Ženy, které užívají moc a autoritu, jsou asertivní a prosazují se, jsou onálepkovány jako ‚hysterické‘ či ‚dominantní‘ a budí v odborném i veřejném diskursu značný odpor. Příkladem z českého kontextu může být problematizace dominantní matky v psychologické literatuře ... Druhým důsledkem je, že ženy díky této patologizaci ztrácejí účinný nástroj, jak se prosazovat. Každá žena ... je tak postavena před dilema, zda se podřizovat (mužům) a být ‚řádná žena‘, nebo zda se prosazovat (vůči mužům) a potýkat se s nálepkami ‚hysterky‘, ‚dominy‘, ‚zlé tchýně‘ apod. (Janebová, 2008a, s. 45-46).

Prochaska a Norcross (1999) doplňují, že teorie osobnosti zobrazují ženy například jako pasivní a závislé či masochistické. Tvůrci těchto teorií definují chování zdravé osobnosti jako autonomní a individualistické a chování nezdravé osobnosti jako závislé a orientované na vztahy. Důsledkem je, že chování žen v souladu s tradičními femininními atributy může být diagnostikováno například jako závislá porucha osobnosti či úzkostná porucha osobnosti.

Jennifer Haggerty (2009) se ve svém článku zamýšlí nad příčinou současného stavu ve speciálním vzdělávání, kdy více než polovinu dětí s poruchami učení tvoří chlapci. Autorka nabízí tři možné koncepce vysvětlující současný stav ve speciálním školství. Vysvětlení hledá mimo jiné v předsudcích na straně vyučujících. Autorka uvádí, že ženy v rolích učitelek jsou méně schopné porozumět a vyučovat chlapce, jsou méně k tolerantní k jejich projevům v chování, což v kombinaci s převahou žen ve školství (feminizace) vede k zvýšenému přeřazování chlapců do speciálních tříd a škol. Chlapci jsou tak přeřazováni spíše na základě chování než kvůli poruchám učení. Nejde tedy ani tak o charakteristiky „postižení“, jako o charakteristiky chování, jež jsou neadekvátně vyhodnocovány ze strany vyučujících-žen.

Přestože přístupu autorky lze vytknout velmi jednostranný pohled na problematiku, uvíznutí ve stereotypech, které sama kritizuje, ale také metodologické nedostatky, inovativní je její přístup z hlediska reflexe stereotypů na úrovni realizace kurikula v praxi.

Na pomezí sociologie a psychologie leží hraniční disciplína sociální psychologie, jejíž koncepty a teorie podrobila kritické diskurzivní analýze Zábrodská (2010). Odkazuje mimo jiné na studii autorek Lafrance a Stoppard (2006), které v analyzovaných rozhovorech nacházejí souvislost mezi depresí a normativní femininní identitou, přičemž jako hlavní kategorie vyjadřující tuto souvislost identifikují poslušnost, kontrolu a sebeobětování se (in Zábrodská, 2010, s. 258).

Psychologické teorie vývoje genderových rozdílů, kam můžeme zařadit teorie utvrzování (počítání pochval a trestů), imitační teorie, identifikační teorie (přejímání vnitřních postojů) a teorie kognitivní (např. Karsten, 2006), lze z jiného úhlu nahlédnout také prostřednictvím konceptu socializace.

Tzv. socializační teorie genderu se shodují na předpokladu, že gender je neustále produkován a znovu upevňován prostřednictvím působení nejrůznějších socializačních činitelů (Renzetti a Curran, 2003). Jak ovšem uvádí Šmausová (2002), socializační teorie, které na začátku měly kritickou funkci, se rychle proměnily v afirmativní potvrzení

genderové skutečnosti. Postupně se ustálila stejně bytostná (ontická) sociologická představa genderu, jakou byla předchozí biologická definice pohlaví. Důsledkem je, že výchova k muži či ženě implikuje celoživotní neměnné chování jako muž či žena. Genderové role tak sice nejsou vrozené, ale během života se stávají jakousi druhou přirozeností člověka (s. 16). Zbudované genderové rozdíly jsou zpětně využívány k podpoře esenciality genderu (West a Zimmerman, 1987). Navíc jsou ponejvíce zdůrazňovány a dále reprodukovány jen určité, tzv. ideální genderové charakteristiky.

Socializační teorie genderu spočívají podle Hickse (2008) na těchto společných genderově stereotypních předpokladech: 1) Existují dvě rozdílné genderové skupiny, muži a ženy, kde každá skupina se vyznačuje určitým souborem výlučných rolí. Tyto systémy rolí jsou vyvážené a vzájemně komplementární (tj. doplňují se). Již Parsons (1955) přiřkl mužům tzv. instrumentální a ženám tzv. expresivní roli (Parsons, 1955, s. 23). Gender je tak součástí osobnosti, která musí být „dělána“, má povahu věci, které má být „dosahováno“ (Hicks, 2008: 45). 2) K zajištění optimálního procesu socializace potřebují děti rodiče různého pohlaví (genderu). „Jinakost“ děti potřebují ke zdravému formování vlastní identity (tamtéž: 46). 3) Socializační teorie připisují mnoho problémů absenci osoby otce v rodině. Odlišnosti od tradiční mužské role u otce a tradiční ženské role u matky považují tyto teorie za deviace.

Komplexní kritiku rolových teorií genderu rozvinuli West a Zimmerman (1987). Podle nich je sporný samotný předpoklad, že se genderovým rolím jedinci neproblematicky učí a vykonávají je v procesu socializace. Rolové teorie zdůrazňují sociální a dynamický aspekt konstrukce rolí, ovšem na úrovni interakce tváří v tvář už vykazuje problémy. Role jsou podle autorské dvojice spíše situované identity než „master identity“ (s. 128). Gender, na rozdíl od jiných rolí (lékař, bratr aj.), nemá žádný specifický kontext, a navíc, mnoho sociálních rolí je už genderově zabarveno, takže jim musejí být dodávány kvalifikátory. Např. žena-lékařka, zdravotní bratr. Thorne (1980) v této souvislosti usuzuje, že pokud vnímáme gender jako sociální roli, zásadně to znesnadňuje uchopení jeho vlivu na role ostatní a redukuje explanatorní využitelnost genderu jako analytické kategorie v diskusích o moci a nerovnosti (s. 11).

První ze společných východisek socializačních teorií popsala ve své vlivné práci autorská dvojice West a Zimmerman (1987), která se při konceptualizaci „doing gender“ inspirovala dílem Ervinga Goffmana (1976), jenž tvrdil, že femininita a maskulinita jsou „prototypy esenciálního projevu – tj. něco, co může být letmo sděleno během jakékoli sociální situace, ale co se současně týká nejzákladnější charakteristiky jedince“ (Goffman, 1976, s. 75).

V reakci na dílo West a Zimmerman (1987) podotýká ovšem Deutsch (2007), že i přes nesporný význam této teorie pro zdůraznění interakční úrovně v procesu produkce genderu nenabízí koncept z jazykového hlediska, a rovněž pro přílišné zdůrazňování evaluačních genderovaných norem, potenciál odporu vůči normativním standardům aplikovaným na pohlavní kategorie mužů a žen (též Butler, 2004). Jinými slovy, přestože podle West a Zimmerman (1987) definice „doing gender“ zahrnuje jak konformitu, tak i odpor vůči genderovým normám, všeobecné užívání konceptu se orientuje spíše směrem ke konformitě. Proto Deutsch (2007) navrhuje užívat „doing gender“ v souvislosti se

sociálními interakcemi, které reprodukuje genderové difference, zatímco „undoing gender“ ve vztahu k interakcím, které tyto rozdíly zmenšují (Deutsch, 2007, s. 122).

Článek Deutsch považuji za inspirativní, neboť akcentuje jazykové hledisko, nicméně není dostatečně subversivní vůči genderovému universu. Tím, že nadále připouští existenci pouze dvou genderů, reprodukuje i navzdory sémanticky rezistentnímu konceptu „undoing gender“ falešné dichotomie mezi muži a ženami. Na tuto skutečnost poukazuje například Judith Lorber (2000) v článku příznačně nazvaném *Using Gender to Undo Gender*. Jádrem jejího argumentu je výtka vůči feministickým požadavkům docílit rovnosti mezi muži a ženami při současném nezpochybňování genderového rozlišování jako takového. Z perspektivy sociálního konstruktivismu je to právě všudypřítomné dělení lidí do dvou nestejně symbolicky i prakticky hodnocených kategorií, které umožňuje neustále se opakující případy genderové nerovnosti. Uvedené „genderování“ musí být ze strany feministek zpochybněno, a to s cílem odstranit binární genderová rozdělení všeho druhu. Jinak řečeno, gender jako analytická kategorie má být plně využit ve svém kritickém potenciálu zpochybňovat stávající binární dělení a genderovanost sociálního světa, nikoli jako nástroj jejich upevňování. Tomuto požadavku by měl dostát, ať už využijeme kritický potenciál konceptu „doing gender“, nebo „undoing gender“.

Gender diskurzivní

Vzhledem k uvedeným výhradám je mou metodologickou volbou pro účely této práce pojetí genderu jako diskursu (Hicks, 2008). Touto optikou gender není jen normativním řádem uvalovaným na subjekty prostřednictvím socializace, nýbrž spíše komplexním souborem praktik a vztahů, který je vždy vyjednáván aktéry (Smith, 1990). Diskurz umožňuje a limituje, co může být řečeno, kým, kde a kdy (Parker, 2013). Zábrodská (2006) shrnuje, že diskurz je soubor tvrzení/praktik, které konstruují objekt a vymezují pozice subjektu.

Foucault (1999) píše o sexualitě jako o účinku diskursu. Scourfield a Coffey (2002) upozorňují na sílu tzv. organizačních diskursů ve své studii, v níž kriticky přehodnocují koncepty patriarchátu, genderu a genderových identit v kontextu sociálně právní ochrany dětí ve Velké Británii. Strukturalistické pojetí genderu nemůže podle autorské dvojice postihnout některé významné dimenze moci (například moc žen-sociálních pracovníků nad dívkami-klientkami). Identity jsou konstruovány daleko komplexněji v rámci obíhajících (i alternativních) diskursů (tamtéž). Uplatníme-li poststrukturalistické smýšlení, můžeme gender definovat jako:

soubor sociálních praktik a významů uskutečňovaných a reprodukovaných v každém aktuálně probíhajícím aktu, ztělesňovaný v prožívání a konstituování sebe sama a svazovaný mocenskými vztahy, jež jsou produktem komplexní sítě diskursů, praktik a institucí. Pozornost je tedy soustředěna především na tři vzájemně provázané aspekty rodových vztahů: jejich reprodukci v procesu rekonstituování lidské subjektivity, jejich institucionální zakotvení a jejich spojení s mocí (Zábrodská, 2006, s. 115).

V souladu s poststrukturalistickým pojetím genderu je mým cílem v této práci zjistit, jak jsou genderové kategorie re/konstruovány jako výsledek vzájemných interakcí

mezi subjekty sociálně-pracovního či speciálně-pedagogického vědění a umístěnými dětmi, které se nacházejí v rozptýlených ohniscích moci a tuto moc v rámci vlastních, byť omezených možností vyjednávají. Aplikováno do výzkumu DDÚ Archa je gender diskurzivní aktivitou, místně a historicky proměnlivou, podléhající individuálním re/interpretacím. Navíc, genderový diskurz DDÚ Archa se jeví být pluralitní – je součástí soupeřících, mnohdy nekompatibilních odborných diskurzů v téže době a téže odborné komunitě (srov. přístup Novotný, 2006; Chvála a Trapková, 2008). Tento jev si vynucuje vyjednávání diskurzivních rozporů na individuální úrovni a promítá se do významotvorných procesů, které se pokouším zachytit v etnografické studii.

„Já si třeba myslím, že jak se říká takový to, že úklid je jen holčičí, tak to ten diagnosták hodně nabourává, tam se na tohle vůbec nekouká, tam uklízí holky, kluci. Nebo třeba na keramiku chodí kluci, nebo na aktivity s korálky. Do sportu jsou zase hodně tlačení i holky. Myslím, že v některých směrech se tyhle stereotypy genderového zaměření rozpouští. Jako v něčem se možná dělají rozdíly, jako třeba ty sukně. Ale jinak je to z genderového hlediska dobré. Třeba když se kluk rozbere, tak kolikrát za to dostane červenou.“
(zaměstnankyně DDÚ Archa)

Genderový diskurz DDÚ Archa je typický tím, že gender není explicitně tematizován. K tomu dochází až po přímém konkretizovaném dotazování. V některých případech se pak „gender“ zaměřuje s personálními statistikami dospělých zaměstnanců/kyň podle pohlaví. Nebo je pojmán hodně intuitivně. Právě charakteristické „genderové ticho“ v diskurzu DDÚ Archa vzbuzuje touhu takový diskurz rozklíčovat, uchopit, zaznamenat jeho implicitní, o to však hůře předvídatelné vlivy. (deník, 2012)

„Tak my k tomu určitě přistupujeme tak nějak intuitivně, že v podstatě nabízíme, tím, že máme polovinu žen a mužů prakticky všude, včetně učitele v mateřské školce, tak vlastně nabízíme ten model mužsko-ženského chování a nějak jakoby přirozené výchovné postupy a přirozené výchovné ovlivňování těch dětí.“
(zaměstnankyně DDÚ Archa)

Gender institucionální

Jak bylo zmíněno v závěru minulé podkapitoly, výzkumná pozornost se při studiu genderových vztahů soustřeďuje mimo jiné na jejich institucionální zakotvení. Instituce jsou v terminologii sociální antropologie „organizovanými systémy činností, které koordinují a regulují chování členů určité společnosti, uspokojují lidské potřeby, integrují sociální motivy a aktivity jednotlivců a zajišťují realizaci společensky žádoucích činností“ (Malina, 2009, s. 1691). Každá instituce disponuje určitými materiálními prostředky a systémem norem, sankcí i odměn, jež uplatňuje ve vztahu k osobám, které institucionalizované činnosti vykonávají nebo jsou předmětem těchto činností. DDÚ Archa zastřešuje institucionalizované činnosti v oblasti výchovy dětí, ale také v oblasti řízení společnosti a kontroly sociálních vztahů. Současně je systémem ideologickým a v určitém smyslu systémem kognitivním (tamtéž).

Totální instituce

Ačkoli se Erving Goffman zabýval genderovými vztahy v několika věhlasných studiích (za zmínku stojí vedle již diskutovaného *doing gender* především koncept *gender display*

(Goffman, 1976), při studiu institucí genderovou perspektivu explicitně neakcentuje (Goffman, 1961). Navzdory tomu představuje jeho charakteristika tzv. totálních institucí analytický nástroj, který pro tuto práci může být relevantní.

Zatímco základní sociální uspořádání v moderní společnosti je charakteristické tím, že jedinci spí, hrají si a pracují na různých místech, s různými spolu-účastníky/icemi, pod dohledem různých autorit a bez všeorganizujícího plánu těchto aktivit, charakteristickým rysem totálních institucí podle Goffmana je, že boří hranice obvykle oddělující tyto sféry života. Za prvé, všechny aspekty každodenního života se odehrávají na stejném místě a pod toutéž autoritou. Za druhé, každá fáze jedincovy denní aktivity je prováděna v těsné společnosti většího počtu jiných lidí, se kterými je zacházeno stejným způsobem. Za třetí, všechny fáze denních aktivit probíhají podle přesného harmonogramu (plánu), přičemž celkový průběh aktivit je na jedince uvalován shora systémem explicitních pravidel a autoritou vedoucí/ho pracovníka/ce. Za čtvrté, různé vynucené aktivity dohromady vytváří jednotný plán v zájmu naplnění oficiálních cílů instituce (Goffman, 1961, s. 5-6).

Lze soudobé diagnostické ústavy považovat za totální instituce? Zodpovězení této otázky musí předcházet výzkumná šetření, přičemž tato disertační práce přináší jedno z nich. Anž bych chtěla odvádět pozornost od fenoménu totálních institucí nežádoucím směrem, zmíním na tomto místě „totalizující“ účinky organizací, které co do předmětu své činnosti nemají s diagnostickými ústavami prakticky žádné styčné plochy. A nemusejí splňovat ani znaky totálních institucí, jak je definoval Goffman.

Pracovníci jsou cíleně přesvědčováni o tom, že vše, co se v podniku odehrává, je správné a v souladu s jejich zájmy. Součástí podnikové kultury bývá „mýtus jedné velké rodiny“, která musí držet pohromadě. Vůdce či nejužší vrcholové vedení je chápáno jako „hlava rodiny“ (Křížková a Pavlica, 2004, s. 33).

Spolu s patriarchálním modelem rodinných vazeb a vztahů se do podniků často přenáší rovněž předpoklady pro relativně snadnou manipulovatelnost a citovou závislost pracovníků na podniku a jeho vedení. Tyto tendence mohou vést až k tomu, že v organizacích je vytvářeno kulturní prostředí, které vykazuje různé znaky kultů. ... Základním stavebním kamenem organizačních kultů je postava autoritativního vůdce... (Křížková a Pavlica, 2004, s. 32)

Nedílnou součástí polarizace pohledu na svět a potlačování kritického myšlení bývá silné vtahování zaměstnanců do života firmy. V pracovnících se nejrůznějšími prostředky vytváří pocit, že základní smysl života a seberealizaci mohou najít pouze v práci – všechno ostatní, včetně rodiny a soukromí, je pomalu, ale jistě odsouváno na „vedlejší kolej“ (Křížková a Pavlica, 2004, s. 34).

Uvedené charakteristiky jsou typickými „totalizujícími“ znaky pro vztahy mezi pracovníky a pracovníci v tzv. genderovaných organizacích (srov. Arnott, 2000).

Genderovaná organizace

V této práci se oproti klasickým analýzám moci z ústavního prostředí dostávají do ohniska pozornosti právě aspekty *genderové*. Vycházím z předpokladu, že subjekty sociální práce a speciální pedagogiky svou moc uplatňují diferencovaně: V systému ústavních zařízení

historicky záleželo a záleží na tom, kdo je objektem terapeutického působení – zda je jím příslušník/-ice majority či minority (a které z nich, jak jsou tyto minority pojímány majoritou atd.), zda se tento/tato vzdělává v programu základní školy či základní školy praktické, resp. speciální¹⁹, zda se projevuje v souladu s imperativem povinné heterosexuality či nikoli, konečně zda je objektem dívka či chlapec²⁰.

Vliv institucionálních mocenských praktik na konstrukci genderových identit v rámci justičního systému pro mládež je tematizován například ve studii Carr et al. (2008). Autorský tým zde využívá koncept „genderované instituce“ (Acker in Carr et al., 2008, s. 25) a soustředí se na praktiky, k nimž dochází v rezidenčních programech pro „rizikové mladistvé pachatele/-ky“ v USA („risk juvenile offenders“, s. 30) a které se přispívají k udržování tradičních genderových norem, jež v konečném důsledku znevýhodňují jak dívky, tak chlapce (tamtéž).

Podobně jako Carr et al., rovněž Nedbálková (2006) se ve své studii *Spoutaná rozkoš: Sociální (re)produkce genderu a sexuality v ženské věznici* vztahuje ke konceptu genderované organizace, jehož autorkou je Joan Acker (1990).

Acker vychází z definice genderu zformulované Joan Scott (1986), která zdůrazňuje dva navzájem propojené aspekty genderu: „Gender je jednak konstitučním prvkem sociálních vztahů založených na společensky přijímaných odlišnostech mezi pohlavími, a současně je primárním způsobem zvýznamňování mocenských vztahů“ (Scott, 1986, s. 1067). Že je organizace „genderovaná“ pak podle Acker (1990) znamená, že zvýhodňování a znevýhodňování, vykořisťování a ovládání, jednání a emoce, významy a identity, to vše je na pozadí instituce modelováno prostřednictvím a v podmínkách distinkce mezi mužským a ženským, maskulinním a femininním (s. 146). Vzhledem k tomu, že „genderovanost“ v sobě zahrnuje zmiňovaný aspekt moci, slouží tzv. genderovaná instituce k udržování a reprodukci nerovného postavení mezi muži a ženami. Zmíněná distinkce je podle autorky konstruována na mnoha vzájemně provázaných úrovních: v rozdělení práce, na úrovni povolených způsobů chování, lokace ve fyzickém prostoru, ale i na trhu práce, v rámci rodiny, státu, a rovněž na úrovni obrazů a symbolů, které vysvětlují, vyjadřují, posilují (a nebo oslabují) tyto distinkce, a jejichž zdroji jsou například jazyk, ideologie, kultura, oblékání, tisk, televize atd. K „genderování“ dochází na úrovni vzájemných interakcí mezi muži a ženami v jejich každodenních aktivitách a tento proces pomáhá utvářet genderované komponenty jejich individuálních identit (tamtéž).

Křížková a Pavlica (2004) se ve své publikaci, která představuje novodobou pragmatickou aplikaci konceptu „genderované instituce“ a „genderově integrované instituce“ do procesu diagnostiky firemního klimatu, dopouští určitého zjednodušení při výkladu těchto pojmů. Pojímají genderovanost instituce jako „ovlivnění organizace hodnotami jednoho z genderů“ (s. 30). Ať už vyjdeme z originálního výkladu, nebo podrobíme analýze tuto reinterpetaci díla Joan Acker, čelíme poněkud problematickému přístupu k genderovým vztahům, jež jsou převážně líčeny v neochvějně polaritě.

Při studiu DDÚ Archa vycházím z předpokladu, že organizace je genderovaná. Takové konstatování ovšem nepřináší žádnou hodnotu z hlediska poznání, pokud

¹⁹ Teprve školský zákon z roku 2005 přejmenoval zvláštní školy na praktické a pomocné školy na speciální.

²⁰ Nejde o genderovou dichotomizaci autorky, nýbrž o záměrné pojmenování skutečnosti, se kterou se v soudobých zařízeních pro ÚV a OV pracuje.

nenásleduje zevrubná analýza forem, způsobů a metod, *jakými k genderovanosti dochází* (interakce, praxe), jakou roli při tom hrají (v praxi velmi rozporuplné, fluidní, historicky proměnlivé) představy o femininních a maskulinních rolích (diskurz) a jaké universum dohromady utvářejí. Chybnou premisou by bylo domnívat se, že studium genderovanosti organizace má přinést odpověď na otázku, zda instituce přináší profit mužům, nebo naopak ženám. Neměla by se zužovat ani na otázku, jakým způsobem se reprodukuje distinkce muži/ženy. Vztahy a jejich mocenský náboj jsou tím, co je na je genderovanosti tím zásadním impulsem k bádání, přičemž tyto mohou mít v různých situacích různé dopady pro různé gendery, mohou reflektovaně i nereflektovaně utvářet rozmanité diskurzivní efekty s různou mírou stability.

Gender hendikepotvorný

V různých kontextech a dimenzích každodenního života, jakými jsou rodičovství, trh práce či péče, představuje genderová kategorie sociální hendikep (Čermáková, 2000; Jarkovská a kol., 2010; Maříková, 2007). V konferenčním příspěvku *Gender jako handicap* jsem tento aspekt nazvala „hendikepotvorností“ (Benešová, 2014a). Z hlediska důsledků, které má pro nositele a nositelky genderových rolí v kontextu speciálně-pedagogických institucí, lze poukázat na mnohé styčné plochy a analytickou kategorií „postižení“.

Kategorie normality a abnormality závisí na sobě navzájem. Nikdo není označen jako „abnormální“, pokud neexistuje srovnání s někým, kdo je v dané společnosti považován za „normálního“, přičemž tyto dva celky kvalit jsou chápány protikladně – vzájemně se vylučují, ale současně se jeden bez druhého neobejdou. Jinak řečeno, pro „udržení“ jejich významu je nutné „udržení“ vzájemné protikladnosti těchto pojmů (Linton, 1997).

„Normalitu“ a „abnormalitu“ proto můžeme označovat jako binární opozice. Základem binárního myšlení je následující teze:

Kontrapozice pojmů, jež se navzájem vylučují, je obvykle určována logikou podřazení, kdy prvně jmenovaný pojem je definován pomocí negativního vymezení vůči druhému. Druhý je tedy podřazený ve smyslu druhého v pořadí, ale především tím, že obsahuje vše, co musí být negováno, aby mohl být konstituován prvně jmenovaný pojem (Nagl-Docekal, 2007, s. 57-58).

Autorka doplňuje, že pokud se s určitými osobami nebo skupinami osob jedná podceňujícím způsobem (i pokud se toto jednání odehrává v rovině verbální), pak jde o jednání diskriminační a jako takové může být předmětem morálního souzení. Tato skutečnost by však neměla vést k přetaženému argumentu ve smyslu všeobecného odmítání kteréhokoli rozlišování. Normalita a nenormalita tak optikou autorky mohou být mimo rámec jednání chápány jako prosté logické figury. S argumentem autorky lze v tomto bodě zčásti souhlasit. Počátkem 90. let přicházejí poststrukturalistické autorky/ři s tvrzením, že neexistují sexistická slova, nýbrž že jejich sexistický význam vzniká teprve na základě kontextu a způsobu jejich užívání. Jak uvádějí Litosseliti & Sunderland (2002), i genderově neutrální slovo, jako jsou například „lidé“, může být užito sexistickým způsobem. Význam kteréhokoli jevu není nikdy daný, ale je konstruován sítí institucí a konkrétních sociálních praktik (tzv. praktiky významňování/*signifying practice*; Hall,

1997), přičemž podle některých autorů tyto významy podléhají historickým změnám bez nutné kontinuity mezi jednotlivými historickými obdobími (diskurzivní praktiky; Foucault, 1994). Uvedené východisko nám dovoluje chápat mimo jiné i gender jako neustále sjednávanou diskurzivní kategorii, zbavuje ji jejího statusu objektivní, trvalosti a nevyhnutelnosti (Kiczková in Zábrodská, 2006). Vůči výše uvedenému argumentu Nagl-Docekal (2007) lze však vyslovit námitku, že mimo rámec jednání se pojmy *de facto* nemohou nacházet. Pojmy jsou lidským výtvořem, tedy projevem externalizace člověka, ale současně nástrojem objektivace každodenní reality žitého světa (Berger a Luckmann, 1999). Jako sociální konstrukty vždy odrážejí mocenské zájmy privilegovaných skupin, které mají možnosti a zdroje tyto pojmy *utvářet* (a následně adresovat jiným osobám či objektům).

Problematikou zmíněného „zavržení druhého“ (Nagl-Docekal, 2007, s. 58) se hojně zabývaly feministické teoretičky. Jedním z nejčastěji kritizovaných principů pohlavně-genderového řádu je skutečnost, že muži a ženy jsou v rámci společnosti chápáni/y jako navzájem odlišné kategorie osob, kdy ženám i mužům jsou připisovány rozdílné vlastnosti a charakteristiky, přičemž ty mužské jsou v tzv. západní kultuře zpravidla ceněny výše než ženské (Renzetti a Curran, 2003). Feministické aktivistky jako první upozornily na skutečnost, že ženy jsou v našem kulturním kontextu mnohdy definovány pouze svou odlišností ve vztahu k mužům – jako ty „druhé“ (*other*). Je to mužská perspektiva, mužský pohled, mužská zkušenost, které jsou upřednostňovány a ve vztahu ke kterým ženy tvoří odchylku. „On je Subjekt, on je Absolutno: ona je to Druhé“ (Beauvoirová, 1966, s. 10).

Přestože jsou binární opozice v kultuře prezentovány jako stabilní a symetrické, ve skutečnosti je povaha takových dvojic nutně nestabilní. Feministické autorky mnohokrát prokázaly, jak nestabilní je i vztah kategorií „pohlaví“ – „gender“, či „žena“ – „muž“, jak se tyto kategorie často prolínají a jak mohou někdy omezovat lidskou identitu (př. Butler, 1999). Právě z toho důvodu, že jsou v naší společnosti často předkládány jako neměnné, absolutní kategorie, mají obrovskou normativní moc: ovlivňují osobní životy jedinců, jejich pojetí sebehodnoty a sebepřijetí, a rovněž určují sociální pozici jedinců ve společnosti (Harding, 1986).

Speciální pedagogika je obor, který svou teoretickou základnou spočívá na poměrně stabilní představě určitých „norem“ (chování, úrovně rozumových schopností, zrakových, sluchových a řečových schopností, tělesných funkcí a schopností aj.) a svým pojmovým aparátem nevyhnutelně k těmto normám odkazuje („porucha chování“, „mentální retardace“, „refrakční vada“, „praktická hluchota“, „narušená komunikační schopnost“, „progresivní svalová dystrofie“ aj.). Při praktickém působení ve speciálně-pedagogických institucích se bez těchto normativních pojmů nelze obejít. Uvedená skutečnost však dále neospravedlňuje mocenské praktiky a disciplinační techniky uplatňující se v těchto institucích v zájmu posílení vlivu vládnoucí „normy“. Východisko speciálně pedagogické praxe by mělo být v logice pomáhajících profesí právě opačné. Pracovníci a pracovnice jsou však rámci své kvalifikační průpravy jen minimálně vedeni ke kritickému zhodnocování mocenských aspektů zažitých pojmů. Uplatňuje se tak fenomén popsáný Michelelem Foucaultem jako „cirkulace moci uvnitř diskurzivního režimu určité formy vědění“ (Foucault, 2000, s. 112-113).

Bez pozornosti by neměl zůstat ani pojem „vládnoucí“ či „dominantní“ normy, neboť například termíny jako „asociální“ či „antisociální chování“ jsou z podstaty etnocentrické: vážou se výhradně k sociálním normám, které jsou vytvářeny většinovou společností a na jejichž dodržování právě většinová společnost dohlíží²¹. Ne vždy je však chování, které je v souladu s normami dominantní společnosti, výhodné pro všechny společenské skupiny a subkultury. Odpor vůči většinovým normám pak může být z hlediska majoritní společnosti interpretován jako „deviace“, „delikvence“, „asocialita“ či „antisocialita“, ovšem z pohledu minoritních skupin může být tento odpor pouze výrazem boje za vlastní práva a za uznání, projevem vzdoru vůči útlaku, diskriminaci či podřízenému postavení ve společnosti apod. Tak se například obhájci/kyně práv žen, bojovnice a bojovníci za práva sexuálních menšin, etnických menšin či za práva osob s postižením v rámci mnohých svých emancipačních a protiútlakových snah nepochybně ocitali/y a stále ocitají na hranici „delikvence“ či „asociality“.

Speciální vzdělávání někdy čelí kritikám ze strany laické veřejnosti, že odčerpává zdroje, které by mohly být využity ve prospěch „běžného“ vzdělávání. Zaznívají též argumenty, že speciální vzdělávání vyčleňuje, nálepkuje a stigmatizuje děti s postižením tím, že posiluje jejich status společenských „vyděděnců“ (Conway, 2005, s. 5). Ze strany teoretiků/ček Disability Studies je hlavním kritickým argumentem připomínka, že „speciální“ vzdělávání by mělo být součástí vzdělávání všech dětí, nikoli zvláštním celkem vyjmutým z běžného kurikula. Každé dítě by mělo být nahlíženo jako „speciální“ a jeho styl učení by měl být rozvíjen a respektován.

Druhým, souvisejícím požadavkem ze strany teoretiků/ček postižení je argument, že kurikulum by mělo obsahovat příklady ze života postižených osob, zobrazovat postižené jedince jako normální součást společnosti a rovněž tematizovat historii a kulturu postižených lidí. V současné podobě kurikula na všech úrovních vzdělávacího systému perspektiva lidí s postižením chybí (např. Taylor, 2004).

Brantlinger (1997) dále podotýká, že současné převažující paradigma ve výzkumu speciálního vzdělávání (pozitivistické) je mechanismem, jenž se podílí na udržení medicínského modelu postižení. Pozitivistické paradigma (srov. Guba & Lincoln, 1994) totiž není schopné vyhodnocovat zjištěné skutečnosti s ohledem na jejich mocenský a politický kontext. Podobně Danforth (1997) argumentuje, že moderní speciální pedagogika se příliš soustředí na intervenci na základě zjištěných deficitů jedince, zatímco je opomíjen subjektivní úhel pohledu lidí s postižením, jejich práva a zkušenosti.

Na základě uvedených kritik se přibližně od 90. let v americkém prostředí začíná prosazovat inkluzivní model vzdělávání, jenž si klade za cíl zlepšit postoje k lidem s postižením, předcházet jejich sociální izolaci a stigmatizaci, zbavit vzdělávání postižených jedinců nežádoucích nálepek a zmocňovat osoby s postižením.

Jak uvádí Vítková (2004), i školství a vzdělávání v České republice prochází v současné době procesem transformace. Zatímco dříve se v české speciální pedagogice vycházelo z členění postižených osob podle lékařské terminologie, postižení se chápalo jako kategorie a na tomto základě se budovaly speciální školy pro tělesně, smyslově,

²¹ V této souvislosti je potřeba opakovaně zdůraznit, že v minulosti byla za asociální chování považována rovněž například homosexualita, ale i jiné formy neheterosexuální orientace a chování (srov. Foucault, 1999).

mentálně postižené apod., nyní se postižení chápe jako dimenze a na speciální potřeby jedince se reaguje speciálními podpůrnými opatřeními. Ve speciálních školách se vzdělávají zejména žáci/kyně s těžším postižením a s více vadami, zatímco žáci/kyně s lehčím až středně těžkým postižením docházejí do běžných typů škol a vzdělávají se v tzv. hlavním výchovně vzdělávacím proudu (Vítková, 2004, s. 16).

Integrativní speciální pedagogika je fenoménem posledních let, který usiluje o společnou výchovu a vyučování dětí s postižením a bez postižení v běžné škole. Je-li však předmětem úvah integrace v podmínkách vzdělávacího systému, jeví se jako nezbytné promýšlet možnosti a limity integrace na celospolečenské úrovni. Pokud nebudou osoby s postižením plnohodnotně začleněny do společnosti jako celku, jejich začlenění v oblasti vzdělávání zůstane jen nenaplněným ideálem. Jak dokresluje Schmid (2005), výchozí bod integračních strategií musí obsahovat nové chápání postižených lidí v souladu s novým chápáním „normality“, jež bude pojímat i postižené osoby jako normální lidi, neboť „je normální být jiný“ (s. 107).

Cíl a cesta musí být identické. Osoby s poškozením už nesmí být zařazovány do kategorií, vyřazovány a separovány na základě svých symptomů, nýbrž je třeba na ně pohlížet jako na osoby v jejich celkovém subjektivním bytí a v jejich biografických a společenských vztazích. Poškození či znevýhodnění, jako např. trisomie 21, autismus, tetraplegie nebo senzorická porucha integrace jsou stejně důležitými dílčími aspekty lidského bytí jako zdraví, krása, mládí, ale také nemoc, stárnutí, smrt nebo špičkové intelektuální výkony génia. Rozmanitost lidského bytí je třeba uznat a podporovat a každému člověku je zapotřebí přiznat stejnou úctu a stejné právo, nezávisle na jeho inteligenci, jeho schopnosti pohybu, jeho řečovým schopnostem atd. Rovnocennost, a ne stejnorodost je tedy jedním ze základních principů integrace (Feyerer in Schmid, 2005, s. 251).

Nicméně různé formy útlaku a diskriminace (sexismus, heterosexismus, rasismus, ageismus, ableismus aj.) v praxi přispívají k tomu, co autoři a autorky ve společenských vědách označují jako sociální exkluzi (př. Sirovátka, 2004). Barton (2004) podotýká, že sociální exkluze: 1. zahrnuje mnoho navzájem se prolínajících rozmanitých forem vyloučení, 2. není přirozeným jevem, nýbrž sociálně konstruovaným procesem, 3. nemá jedinou příčinu či faktor, jehož eliminaci by mohla být odstraněna.

Společenský útlak vůči osobám s postižením funguje i na úrovních, které nemusí být na první pohled patrné. Goodley & Runswick-Cole (2010) mluví o tzv. rodičovském paradoxu: Aby rodiče postižených dětí získali přístup k podpoře a službám pro rodiny s postiženými dětmi, musí se snažit prezentovat své dítě způsobem, jež zdůrazňuje jejich postižení. Je samozřejmé, že přístup k sociálním benefitům je klíčový pro finanční a emoční zázemí těchto rodin. Od rodičů je (v souladu s dominantním medicínským modelem) požadováno, aby popisovali a hodnotili své postižené dítě v termínech nedostačivosti, potřeby a strádání, takže jsou nuceni hovořit jazykem, který by jinak v souvislosti se svým dítětem nikdy neužili a který neodráží jejich přesvědčení. Rodičovský paradox nevyhnutelně přispívá k sociální exkluzi rodin s postiženým dítětem či dětmi.

Z genderového hlediska je neméně významným aspektem útlaku postižených osob skutečnost, že matky postižených dětí musí daleko intenzivněji než matky zdravých dětí přesvědčovat pracovníky/ice pomáhajících profesí, že jsou tzv. „dobré matky“, které dokážou o své dítě i přes jeho postižení adekvátně pečovat (tamtéž, s. 283). Tedy, k útlaku a exkluzi rodin s postiženým dítětem přispívají i genderové předsudky, které nejenže

pojímají ženu jako výhradní expertku na výchovu dětí, ale současně se podílejí na sociální exkluzi rodin s postiženým dítětem. Matka osaměle pečující o postižené dítě může totiž jen stěží plnohodnotně participovat na životě dané společnosti, a i v případě, že by se o to snažila, vystavuje se riziku, že nebude shledána „dobrou matkou“.

Campbell (2008) a Googley & Runswick-Cole (2010) používají v souvislosti se sociální exkluzí osob a rodin s postižením termín „diagnostický apartheid“. V pojetí autorů/ek se jedná o vyloučení dětí s postižením z většinového vzdělávacího systému, a to na základě jejich „nezvladatelnosti“, „obtížného chování“, „stížnostem jiných rodičů“ a dalších aspektů, jež jsou dítěti postupně přisouzeny jako diagnostické nálepky. Segregace na úrovni školského systému je pak úzce provázána se segregací společenskou.

Také proto se z hlediska celospolečenské integrace osob s postižením jeví jako obzvláště důležité, aby tyto osoby měly přístup do místních komunit a měly k dispozici dostatek pozitivních a přijímajících mezilidských vztahů. Zejména děti s postižením často trpí vyloučením ze skupin vrstevníků/ic a kamarádů/ek, což může vést k jejich sociální izolaci a růstu dalších společenských stereotypů (že jsou „podivínské“, „nepřátelské“, „zvláštní“ aj.). Booth (2002) v tomto směru upozorňuje, že inkluzivní vzdělávání nepřináší dětem s postižením nic pozitivního, pokud nejsou všechny děti, jakož i všichni vyučující plnohodnotně zahrnuti do místní komunity.

Není zřejmě překvapivým argumentem, že koncept integrace z podstaty své definice staví na centralitě norem a hodnot dominantní společnosti, tedy společnosti, do které se autority a představitelé/ky této společnosti snaží jedince a skupiny začlenit. Proto je na místě neustále kriticky promýšlet důsledky integračních snah pro objekty integračních procesů a mocenské aspekty, jež více či méně zřetelně tyto snahy doprovázejí. Cílem speciální pedagogiky na všech úrovních je přispívat k tzv. pozitivní integraci postižených osob (srov. Mühlpachr, in Vítková, 2004). Velmi zřetelně se v tomto bodě ukazuje význam mnohosti perspektiv, kterými lze nahlížet pozitiva a negativa spojená se společenskou či školní integrací (inkluzí) a se společenskou či školní segregací (exkluzí). Pokud nebude školní prostředí dostatečně připravené v rovině materiální i symbolické (tj. budou-li pracovníci/ce škol (re)produkovat stereotypní představy v integračních cílech), budou si formálně školně integrovaní/é žáci a žákyně nadále připadat jako segregovaní/é.

Určitou paralelu je možné učinit i s genderově-segregovaným a integrovaným vzděláním (tzv. koedukovaným). Jak uvádí Smetáčková (2005), koedukované vzdělávání má řadu pozitiv pro sociální vývoj žáků a žákyň, z genderového hlediska však může přinášet i určitá rizika. Bylo například prokázáno, že zatímco ve smíšeném kolektivu žáků a žákyň je u chlapců rozvíjena a posilována aktivita, u dívek se fixuje pasivita. Je tomu tak proto, že vyučující (muži i ženy) v souladu s vlastními genderovými stereotypy věnují více pozornosti chlapcům, vedou je k sebeprosazení, kdežto dívky chválí za jejich poslušnost, mírnost a přizpůsobivost. Zkušenosti z genderově-segregovaných škol tak ukazují, že dívky v ryze dívčím kolektivu jsou daleko aktivnější než v kolektivu koedukovaném. Řada zahraničních škol již proto zavedla vnitřní separaci dětí podle jejich pohlavní příslušnosti alespoň na výuku hlavních předmětů. Tato vnitřní diferenciací se jeví jako vhodnější, než když dívky a chlapci navštěvují zcela odlišné školy (tzv. vnější diferenciací).

Analýzy moci prizmatem genderu a postižení

„Je to společnost, která vytváří postižení, a je také arbitrem disciplinační moci, která (re)produkuje vnímání odlišných těl a myslí jako patologických.“ (Goodley, 2001, s. 210)

Jsou-li genderové mocenské vztahy tím, co i na úrovni institucí vystupuje jako ohnisko výzkumného zájmu, pak je zapotřebí kriticky promýšlet dimenze vzájemných vztahů na poli speciální pedagogiky, která tvoří diskurzivní oporu systému pro výkon ústavní a ochranné výchovy v gesci MŠMT.

Teoretik studií postižení James Charlton (1997), který se zabýval různými dimenzemi útlaku postižených osob ve společnosti, definuje útlak jako projev moci, kdy vztahy mezi lidmi a skupinami jsou zažívány v termínech dominance a podřízenosti. Tato forma moci předpokládá politické, ekonomické a společenské hierarchie, strukturované vztahy skupin lidí a určitý režim moci. Nejde v něm o jednoduchý systém utlačovatelů/ek a utlačovaných: moc je difúzní, mnohotvárná a komplikovaná a je zažívána na mnoha různých úrovních (muži – ženy, dominantní rasa/etnikum – podřízená rasa/etnikum, rodiče – děti, postižení – nepostižení aj.). Mocenské vztahy tohoto druhu jsou produkty historie (s. 222).

Charakteristickým rysem amerických a britských prací v rámci Disability Studies v posledních desetiletích je postupný přesun od tzv. medicínského modelu postižení k tzv. sociálnímu modelu postižení: Z hlediska medicínské definice je postižení spatřováno v jedinci, který je definován jako někdo, kdo postrádá plnou schopnost či úplnost tělesných a kognitivních prvků zdravé osobnosti, a kdo tudíž musí být léčen a rehabilitován. Postižení je tedy vnímáno jako důsledek vnitřního deficitu či vady ve struktuře osobnosti jedince. Oproti tomu sociální model, vycházející ze sociálního konstruktivismu, lokalizuje postižení v jedincově prostředí: v sociálních postojích, institucionálních strukturách, fyzických či komunikačních bariérách, které brání plné participaci postižených osob jako občanů. „Lékem“ na postižení v tomto případě není působení specializovaných odborníků/ic, nýbrž změny v sociální struktuře a sociální spravedlnost (např. Siebers, 1997). Často citovaným příkladem je v této souvislosti osoba na vozíčku, která se stává postiženou tehdy, pokud se ocitne v budově bez výtahů.

Jak uvádí Lane (1997), jako příklad může posloužit fenomén alkoholismu: V 19. století bylo pití považováno za projev vůle a jeho řešení spočívalo v zákazu pití, nikoli v léčbě. Pojetí alkoholismu jako nemoci a rozvoj celého doprovodného léčebného aparátu (kliniky, domy na půl cesty, specializovaná léčebná oddělení) je typické teprve pro druhou polovinu 20. století.

Postižení mělo historicky rovněž konstrukci morální, medicínskou a nyní i sociální. Sociální problémy jsou tak do značné míry to, co z nich sami/y uděláme, nikoli objektivně poznatelnou skutečností.

Pro sociální model postižení je typické důsledné rozlišování dvou analytických kategorií: 1. *impairment* (postižení ve smyslu fyzického deficitu) a 2. *disability* (postižení ve smyslu společenského znevýhodnění – handicapu). V optice sociálního modelu je tedy postižením jedince například jeho chybějící či defektní dolní končetina, zatímco

handicapem je jeho/její znevýhodnění způsobené sociálním uspořádáním, které nezohledňuje osoby takto postižené (Tremain, 2001). Přestože má sociální model řadu výhod, mezi které patří jeho srozumitelnost, efektivita při formulování politických požadavků či efektivita co do zvyšování sebevědomí postižených osob a budování pozitivního smyslu jejich kolektivní identity, jeho „jednoduchost“ je současně i jeho slabou stránkou (Tremain, 2001).

Feministické autorky jako první kritizovaly sociální model postižení pro jeho opomíjení individuální zkušenosti postižených lidí. Vyvlastňováním individuálního a medicínského přístupu pak tento model potenciálně naznačuje, že postižení (*impairment*) není problémem. S tím souvisí i problém utopické představy „světa bez bariér“, jež je typická pro sociální model. Mnohé části světa budou totiž pro postižené lidi nepřístupné i tehdy, pokud se odstraní stávající sociální bariéry (například hory a rybníky pro některé tělesně postižené osoby, západ slunce pro některé zrakově postižené osoby aj.). Třetím nedostatkem sociálního modelu je právě jeho ostré rozlišování mezi „postižením“ a „handicapem“ (podobně jako je problematické ostré rozlišování mezi „pohlavím“ a „genderem“). V každodenním životě jsou obě kategorie jen obtížně odlišitelné. V praxi je to sociální interakce individuálních těl lidí s jejich sociálním prostředím, která produkuje postižení (Shakespeare, 1997). Navíc, jak upozornily rovněž mnohé feministické teoretičky druhé vlny, to, jak přemýšlíme o pohlavních rozdílech, je vždy již zabarveno genderovou optikou (Butler, 1990; Fausto-Sterling, 2000). Podobně jako pohlaví, je postižení (*impairment*) vždy již kategorií sociální (Tremain, 2001).

Tzv. druhá vlna ve studiích postižení, která se v USA prosazuje v 90. letech 20. století, kriticky přehodnocuje i sociální model, který zpočátku sloužil jako základna, kolem které se Disability Studies a rovněž aktivisté/ky za práva postižených osob organizovali/y. Poukazováno je na sociální charakter postižení (ve smyslu tělesného *impairment*). Současnou kritickou vlnu v rámci Disability Studies reprezentuje např. Goodley (2001).

Goodley (2001) podrobuje kritice diagnostická kritéria, na jejichž základě je identifikována „maladaptivní funkce“ jedince. Argumentuje, že takové chování je ve speciálně pedagogickém diskurzu vnímáno ideologicky jako důsledek vnitřního (organického) deficitu jedince a že tyto předpoklady pak umožňují působení profesionálních diskurzů a praktik, které toto chování jako organické a vnitřně patologické zpětně stvrzují. Velkým nebezpečím takového přístupu je přisuzování zcela nesouvisejících charakteristik jedince jeho „vnitřnímu deficitu“. Goodley (2001, s. 213) cituje případ lékaře, který vyšetřoval dívku se spastickou kvadruplégií, a zjištěná poranění v oblasti vagíny a konečníku a přítomnost přenosné pohlavní choroby u dívky přisoudil přítomnosti neznámého syndromu v těle dívky, čímž trestuhodně opominul indicie signalizující sexuální zneužívání dívky.

Vedle již zmíněných slabých stránek sociálního modelu upozorňuje Tremain (2001) rovněž na dimenzi bio-moci, která sociálnímu modelu prakticky uniká. Sociální model není schopen analyzovat, jaké druhy bio-mocenských praktik se podílejí na historii vzniku samotné kategorie postižení. Autor argumentuje, že postižení není hodnotově-neutrální kategorie, nýbrž výsledek působení popisů, klasifikací, kulturních institucí, praktik, mocenských vztahů a interakcí mezi lidmi, které se uplatňují v prostoru obíhajících diskurzů.

Mentální retardace je ve skutečnosti socio-politická, nikoli psychologická konstrukce. Tento mýtus, jenž udržuje při životě společnost, která odmítá uznat potřebu svých vlastních reforem, úspěšně zakamufloval politiku diagnóz a uzavírání lidí s mentálním postižením do institucí (Bogdan & Taylor, 1982, s. 15).

Foucault označuje tento režim moci, který prostřednictvím disciplinačních technik produkuje poslušná těla, jež mohou být zpředmětňována, používána, transformována a vylepšována, jako bio-mocenský (2000). Směřuje k rostoucímu managementu a porozumění jevům, jako jsou problémy zdraví, délky života, porodnosti, rasy, reprodukce aj., jež zaujímají zhruba od 18. století expandující místo v oblasti ovládání jedinců a celých populací (1999). Bio-moc chápe tělo jako „stroj“ a soustředí se na jeho výcvik, optimalizaci jeho schopností, užitečnosti a poslušnosti (odtud pojem „poslušné tělo“), jeho zařazení do účinných a ekonomických systémů kontroly. V širším smyslu pojímá tělo jako určitou bázi biologických procesů: rozmnožování, rození a umírání, předpokládané délky života aj. a soustředí se na podmínky, které tyto fenomény mohou změnit. Prostředkem k jejich kontrole a intervenci je populační bio-politika.

Tato část autorova díla je předmětem mnoha kritických debat. Widder (2004) naznačuje, že Foucault popírá jakoukoli lidskou esenci či subjektivitu, která by mohla vyvolat svobodu a sebeutváření, právě tím, že redukuje produkty disciplinační moci na pouhou socializovanou „poslušná těla“. V každém aspektu je v pojetí Michela Foucaulta stavěna do opozice politika „self“ a disciplinační moc, přičemž tato politika je ponechána bez jakéhokoli normativního ospravedlnění, jelikož normativita sama o sobě je pevně svázána s mocí (s. 3).

Binární zjednodušené pojetí disciplinační moci se projevuje i v konceptualizaci etiketizace, stigmatizace a udílení metafor ze strany teoretiků a teoretiček Disability Studies.

„Nejen že jsou ‚pacienti/ky‘ patologizováni/y samotnou diagnostickou klasifikací. Jsou dále patologizováni/y tehdy, pokud nesplňují kritéria této klasifikace“ (Parker, 1995, s. 2). Na důsledky přisuzování „nálepek“ klientům/kám, s nimiž pracují pomáhající profese, upozorňuje tzv. etiketizační teorie (*labeling theory*; Kitsuse, 1964; Lemert, 1972; 1974). Získá-li jedinec diagnostickou nálepkou, je pro něj/ni velmi obtížné se jí zbavit. Důvodem je vzájemná návaznost a spolupráce jednotlivých speciálně pedagogických institucí, ale i institucí z příbuzných oborů, které si například navzájem poskytují zprávy a posudky o klientovi/ce, anamnestické údaje, výsledky psychologických vyšetření a testů aj. „Nálepkám“ je tak umožněno obíhat v rámci různých diskurzů, jejichž efekty se posilují, čímž získávají určující vliv pro identitu jedince.

Edwin Lemert (1974) vysvětluje na základě etiketizační teorie rozdíl mezi primární a sekundární deviací. Zatímco primární deviace je důsledkem „originálního zdroje“, ať už psychologického, situačního nebo fyziologického (například nadměrné pití jako reakce na smrt někoho blízkého), sekundární deviace je výsledkem reakce určitého jedince na to, že je označen jako „deviantní“. Etiketizace vede k alternaci vlastní identity jedince a k rekonstituci jeho „Já“. Sekundární deviace je tak v pojetí autora „zdvojenou“ reakcí: je reakcí aktéra na reakci veřejnosti na jeho primární deviaci (in Kapr a kol., 1997, s. 22).

Jak píše Munková (2001, s. 80), procesy labellingu jsou těsně spjaty s procesy stigmatizace. „Stigmatizace znamená apriorní negativní hodnocení člověka, většinou generalizované na celou jeho osobnost.“ Lidé se mohou lišit ve velmi širokém spektru znaků, ale to, zda bude určitý znak jedincovy identity předmětem stigma, záleží vždy na sociálním kontextu (tentýž znak může být stigmatizovaný v jednom sociálním kontextu a nezatížený stigmatem v kontextu jiném). Stigma se pak stává tzv. master statutem, tj. atributem, který zabarvuje vnímání celé osoby (Goffman, 2003). Stigmata zčásti odrážejí hodnotová stanoviska příslušníků/ic dominantní skupiny a jako taková jsou vždy založena na vztazích nadřazenosti a podřízenosti ve společnosti. Moc, sociální vliv a sociální kontrola hrají obvykle hlavní roli ve stigmatizačním procesu (Coleman, 1997). Stigma se tak stává prostředkem k udržení status quo - pomáhá udržet v chodu stávající společenskou hierarchii.

Goffman argumentuje, že stigmatizovaný člověk má tytéž představy o identitě jako tzv. „normální“ nestigmatizovaní jedinci, které autor označuje jako „my“. Stigmatizovaný jedinec přijímá měřítko ze širší společnosti a je si zřetelně vědom toho, v čem druzí spatřují jeho vadu, čímž se v postatě sám podílí na upevňování představy o tom, že nesplňuje ony normativní požadavky a se svým stigmatem tak „vyslovuje“ souhlas (2003, s. 16).

Pravděpodobně nejrozšířenější reakcí na kontakt se stigmatem (stigmatizovaným jedincem) je strach. Strach ze stigma se v dané společnosti předává prostřednictvím socializace z generace na generaci (je tedy naučenou, nikoli přirozenou reakcí), čímž se stává jedním z nástrojů udržení stigma „při životě“.

Lidé mohou pociťovat strach i v souvislosti se sexualitou některých stigmatizovaných lidí (například mentálně postižení). Uplatňuje se i iracionální strach z „nákazy“, přestože v rovině rozumové je zřejmé, že přenos stigma kontaktem se stigmatizovanou osobou není možný. Může se jednat i o strach z nepředvídatelné a nekontrolovatelné povahy stigma (podobně jako strach ze smrti). V jistém smyslu představuje stigma druh sociální smrti: často je se stigmatizovanými jednáno, jako kdyby neexistovali, byli neviditelní, mrtví.

Není bez zajímavosti, že Metodická příručka *Zavádění Standardů kvality sociálních služeb do praxe* (2002) vymezuje v souvislosti se Standardem kvality č. 2, jenž se týká ochrany práv uživatelů/ek, určité konkrétní postoje personálu, které mohou přispět k tzv. „problémovému“ chování klientů/ek. Nálepkování i stigmatizování patří mezi časté spouštěcí mechanismy takového chování.

Nálepkování – označování uživatele nebo skupiny uživatelů podle jejich chování nebo postižení výrazem, který se pak užívá v hovoru o něm nebo o nich – např. ‚ležáci‘, ‚ta zmatená‘, ‚ten co se pořád svléká‘, ‚ta co utíká‘, nebo označovat uživatele diagnózou – např. ‚ta dementní‘.

Stigmatizace – chování poskytovatele, které vyjadřuje odpor, nechť k uživateli nebo skupině uživatelů, jako by jejich postižení bylo nakažlivé. Patří sem i viditelné označení oděvů a jiných osobních věcí uživatelů, nebo zavedení odlišného přístupu k určité skupině uživatelů – např. podávání jídel odlišným způsobem (pouze v umělohmotné misce, poskytnutí pouze lžice, používání ‚bryndáků‘), izolace určité skupiny uživatelů pouze ve vymezených prostorách zařízení apod.

(MPSV, 2002, s. 27, generické maskulinum ad hoc)

V souvislosti s postiženými lidmi se rovněž poměrně často používají metafory, kterými se lidé bez postižení snaží vyjádřit rozdíl mezi svou vlastní zkušeností a zkušeností postižených lidí. Setkat se můžeme například s metaforami „ticha“, „temnoty (tmy)“, „izolace“ aj. Podobně jako v případě stigmat, původcem metafor nejsou ovšem lidé s postižením. Metafory tedy nejsou vyjádřením autentické zkušenosti postižených lidí, nýbrž odrážejí to, co si většinová populace myslí, že postižení vidí, slyší, cítí, prožívají atd.

Jak uvádí Baynton (1997), pro většinu slyšících lidí spočívá rozdíl mezi neslyšícím a slyšícím člověkem v tom, že neslyšící neslyší. Metaforickým vyjádřením pak může být (a často také je) ticho. Ale ticho není něčím, co by neproblematicky popisovalo zkušenost neslyšících lidí. Jednak jen malá část neslyšících neslyší vůbec nic a jednak se můžeme ptát, co znamená slovo „ticho“ pro někoho, kdo nikdy neslyšel? Ticho je ze strany slyšících zakoušeno jako nepřítomnost zvuku, zatímco pro ty, kteří/ré nikdy neslyšeli/y, hluchota není nepřítomností. Není ani přítomností. Jejich zkušenost je charakterizována například způsobem komunikace (artikulace či znaková řeč). Hluchota tedy není stavem, ale *vztahem* (mezi slyšícími a neslyšícími), kdy ti/ty, kdo mají ve vztahu větší moc, určují významy existence a zkušenosti těch, kdo takový podíl na moci nemají. Problémem podle autora je, že slyšící lidé jsou v pozici činit na základě těchto metafor (obvykle bez vědomí, že jsou to pouze metafory) rozhodnutí, která mají dopady na životy lidí s postižením. Ve všech případech jsou tyto metafory projekcemi, které odrážejí potřeby a měřítko dominantní skupiny či společnosti, nikoli zkušenosti většiny neslyšících lidí.

Vztah mezi pracovníkem/icí pomáhající profese a klientem/kou je ze své podstaty asymetrický. Speciální pedagog/žka je tím/tou, který/á má odborné zázemí, disponuje teoretickými i praktickými zdroji pro výkon své profese (volí diagnostické metody a způsoby intervence) aj. Jako takový/á je arbitrem požadavků, norem a hodnot většinové společnosti, čímž se podílí na udržování většinového pojetí normality a abnormality a mimo jiné pracuje v souladu s modelem postižení, který je v odborném diskursu dané společnosti uznáván. Současně by ale měl/a jako pracovník/ice pomáhající profese neustále usilovat o vyvážení tohoto nerovného postavení a pracovat v zájmu klienta/ky.

Výše popsané dvojznačné postavení pomáhající/ho pracovníka/ice je shrnuto v jednom z klíčových etických dilemat sociální práce: pomoc vs. kontrola (srov. Řezníček, 1994; Musil, 2004). Úlehla (2005) vysvětluje, že pomoc i kontrola jsou profesionálními způsoby intervence, a jsou tudíž neodmyslitelnou součástí odborné výbavy pracovníka/ice. K jakému z uvedených postupů se pomáhající uchýlí, záleží vždy na individuálních okolnostech daného případu a *posouzení situace pracovníkem/icí*. Často se „pomoc“ a „kontrola“ prolínají i v průběhu jediného rozhovoru s tímž klientem či klientkou. Autor uvádí, že pro intervenční strategii označovanou jako „kontrola“ je typické, že první krok učiní pomáhající pracovník/ice, který/á tímto dává najevo, že se rozhodl/a postarat o klienta/ku na základě své domněnky, že klient/ka tuto pomoc potřebuje. Pracovník/ice tak nereaguje na klientovu/činu otevřeně formulovanou zakázku (objednávku), nýbrž jedná dle svého uvážení. Naopak pro strategii označovanou jako „pomoc“ platí, že pomáhající jedná na základě objednávky klienta/ky, tedy respektuje přání klienta/ky a pomáhá mu/jí jej zrealizovat.

Pro přebírání kontroly je charakteristické, že ten, kdo se stará, se řídí svými normami. Nemusí to být normy, které si sám vymyslel, naopak v drtivé většině jsou to

normy společnosti, kterou zastupuje. Z vlastní vůle se činí, aby nežádoucí či nedostačivé změnil na žádoucí. Sociální psychologie pro to má pojem kanalizace. Jev, který není v „linii“ kanálu, je potřeba dostat tam, kam patří (Úlehla, 2005, s. 22). Samotná socializace je vedena potřebou lidí žít spolu a z toho plynoucí nutností zařazovat nové členy, čili připodobnit je obrazu svému, potřebou rodičů, aby jejich dítě bylo, „jak má být“, tedy podle společenských pravidel s norem. Navíc by bez takové péče, tím spíše, čím je menší, vůbec nepřežilo (s. 20).

Přes nesporný přínos konceptualizace moci v sociální práci na úrovni etických dilemat považuji za neméně důležité uvést na tomto místě dvě reflexivní poznámky: Zaprvé, při konceptualizaci dilematu se zcela explicitně opomíjí mocenský potenciál na straně klienta/ky. Ten/ta totiž není pasivním subjektem, na němž je vykonávána jedna z vybraných metod práce. Zadruhé, samotné dilema zahrnuje implicitní strategii uplatňujícího se režimu moci. Jestliže jsou „pomoc“ i „kontrola“ legitimními způsoby intervence v rámci sociální práce, speciální pedagogiky a dalších aplikovaných společenskovedních disciplín, proč jsou potom zcela běžně označovány souhrnným pojmem „pomáhající profese“ (*helping professions*) (např. Hawkins a Shohet, 2007; Jankovský, 2003).²²

Problematická samotná binární opozice „pomoc/kontrola“ není v současném diskurzu sociální práce zásadněji reflektována. Z feministické pozice je na místě podrobit kritice domnělou autentičnost hlasu klientek sociální práce, na základě kterého je zahájena intervence označovaná jako „pomoc“. Například Julia Swindells klade v tomto kontextu otázku: „Kdo hovoří, když ženy hovoří samy za sebe?“. Autorka upozorňuje, že je potřeba pečlivě zkoumat proces analýzy podmínek, ve kterých „hlasy promlouvají“, neboť sama produkce hlasů může být v prostředí patriarchální společnosti jen formou útlaču (in Reinharz, 1992, s. 138). Ani „mužský“ hlas by logicky nebylo možné myslet bez strukturálních tlaků, které jej ovlivňují, byť jde v obou případech o esencialistické kategorie.

Thompson (1998) dále upozorňuje na velmi zásadní roli jazyka, který může v rovině vzájemné interakce mezi pomáhající/m a klientem/kou vést k posilování bariér mezi pracovníkem/icí a klientem/kou a tím i k zesilování mocenského postavení pracovníka/ice. Jako příklad uvádí používání specifického žargonu pracovníky/icemi pomáhajících profesí, kterému klienti/ky nemohou rozumět (s. 66). Shakespeare (2000) pak dokonce srovnává vztah pomáhající/ho a člověka, kterému je pomáháno, se vztahem kolonizujícího a kolonizovaného (in Goodley & Runswick-Cole, 2010).

Perspektivou kategorie „postižení“ zkoumali/y teoretici/čky postižení vztahy moci mezi poskytovatelem/kou a příjemcem/kyní péče. Silvers (1995) argumentuje, že být objektem péče přímo vylučuje rovnost, na které závisí demokracie v západní společnosti. Oproti tomu Kittay (1999) podrobuje kritice samotný ideál rovnosti v liberální demokracii, neboť ten popírá fakt přirozené lidské závislosti, potřeby vzájemné péče a asymetrických mezilidských vztahů při poskytování péče. Druhý jmenovaný argument do značné míry konvenuje s pokusem jedné z nejznámějších feministických badatelek Carol Gilligan

²² Viz také kapitola 3.9.

pozitivně zhodnotit koncept „péče“, tradičně asociovaný s ženami a jejich specifickou zkušeností.

Gilligan (2001) na základě své výzkumné studie argumentuje, že pro mužský morální úsudek je typická tzv. etika spravedlnosti, kdežto ženskou morální perspektivu charakterizuje tzv. etika péče. Zatímco mužská etika je podle Gilligan nezávislá na kontextu, rigidní, zdůrazňující autonomii a nezávislost, ženská etika péče je více flexibilní, citlivá ke konkrétním situacím a vztažená ke konkrétní struktuře vzájemných vztahů. Morální úsudek charakterizuje vědomí propojenosti „já“ s ostatními lidmi. Autorka je přesvědčena, že je nutné, aby obecná koncepce morálního vývoje obsáhla i ženský pohled. K tomu je nezbytné, aby si jak ženy, tak muži, uvědomili celoživotní důležitost spojitosti „já“ s druhými, tzn. univerzální potřebu soucitu a péče. Pokud nepochopíme odlišnost „ženského hlasu“, nejen že neporozumíme morálnímu vývoji žen, ale neporozumíme ani morální koncepci mužů.

Teorie Carol Gilligan byla nejen v českém kontextu podrobena řadě kritik. Z hlediska genderových studií lze uvést jednu zásadní výhradu: Autorka začíná tvrzením, že muži a ženy se ve svých strategiích morálního úsudku zásadně liší, aniž by v první řadě problematizovala výchozí kategorie „muž“ a „žena“ jako společenské konstrukty zahrnující bezpočet stereotypů. Právě vlivem stereotypů se totiž často formují tzv. „mužské“ a tzv. „ženské“ perspektivy. Význam teorie Gilligan pro oblast pomáhajících profesí v českém prostředí kriticky reflektuje například Fischer (2008). Feministicky laděná etika péče nevychází z přísně racionálního posuzování toho, co ještě je a co již není eticky správné, ale spíše si bere za základ přirozenou snahu člověka (patrnou zpravidla u žen) pomoci druhému, přijmout ho, nevydělovat a neodmítat ho. V této optice je pak za eticky správné považováno jednání, které je v souladu s péčí o druhého. Tato teorie má však nejeden háček: těžko stanoví hranice mezi sebestřednou snahou pomáhajícího pomáhat druhému a důsledně racionálně prověřené skutečné potřeby klienta (Fischer, 2008, s. 17).

Musil (2004) vymezuje „moc“ jako „schopnost způsobit takovou změnu chování klienta, která odpovídá záměrům pracovníka“ (s. 92). Jak výstižně poznamenává Janebová (2008a), z toho pojetí moci vyplývá, že mocenské působení odráží záměry pracovníka/pracovnice a nikoliv o cíle či poslání organizace, tudíž nelze ji chápat jako nezávislou proměnnou, ale jako osobní volbu pracovnice či pracovníka.

Vzhledem k tomu, že osobní volba není nezávislý akt, ale probíhá v rámci sociálních struktur, lze vliv genderového kontraktu na pojetí moci ze strany mužů a žen v sociální práci, považovat za dostatečně aktuální otázku (Janebová, 2008a, s. 47).

Způsob, jakým pomáhající pracovníci/ice chápou a nahlíží svou moc, se nutně odráží v jejich schopnosti naplňovat profesionální a etické standardy své profese. Tedy, samo nerovné postavení pomáhající/ho a člověka s postižením nemusí nutně vést k zneužívání moci. I v asymetrickém vzájemném postavení lze rozvíjet takové formy intervence, které postiženého jedince spíše zmocňují, než zneschopňují, a spíše rozvíjejí jeho osobitý potenciál, než by se pokoušely o jeho přizpůsobení se dominantním požadavkům „normality“. Na druhé straně, bez adekvátní kritické (sebe)reflexe může moc v rukou pracovníka/ice napáchat značné škody a dokonce vést ke zhoršení situace klienta/ky. V tomto kontextu stojí za pozornost diplomová práce Janouškové (2008), v níž

autorka sleduje cíle sociálních pracovníků/-ic, kterých chtějí dosáhnout při jednání s klienty/-kami. Při interpretaci zjištěných poznatků hledá Janoušková paralely s Foucaultovým konceptem „pastýřské moci“ (Foucault in Janoušková, 2008, s. 13) a zaměřuje se na diskursy pomoci a kontroly v praxi sociální práce. Podobně Janebová (2008a) se ve svém článku zabývá způsoby, jak vnímají muži a ženy působící v oblasti sociální práce svou moc a jak je jejich moc respektována jejich klienty/-kami.

Ze strany feministických badatelek je často kritizováno zjednodušené pojetí fenoménů moci, bezmoci a zmocňování (power – powerlessness – empowerment) v rámci strukturalistických teorií (př. Parsons, 1967). Komplexnější vhled do problematiky moci nabízí například Kabeer (1994), jež rozlišuje moc nad někým (*power over*), sílu jednat (*power to*), vnitřní sílu (*power within*) a sdílenou moc (*power with*). Podobně Tew (2006, s. 41) odmítá strukturalistická zjednodušení v úvahách o moci a zmocňování a navrhuje čtyři analytické kategorie pro komplexnější uchopení moci („protective power“, „co-operative power“, „oppressive power“ a „collusive power“).

Zjednodušené chápání moci v jiném smyslu reviduje Foucault (1996). Moc je v pojetí autora „způsobem jednání, jimž jedni působí na jednání druhých“ (s. 214). O jednání má dále smysl hovořit jedině v kontextu svobody, tj. tehdy, rozprostírá-li se před jedincem spektrum možných variant chování, a může-li na jejich základě činit rozhodnutí. Aspekt svobody také moc ve Foucaultově pojetí odlišuje od prostého fyzického násilí (s. 215). Autor dále argumentuje, že rovněž pojetí moci coby represivního činitele (tj. koncepce moci vztahující se k výkonu práva, která ztotožňuje moc se zákonem, jenž říká „ne“) je příliš úzké a neadekvátní ve schopnosti postihnout produktivní aspekt moci (Foucault, 1977, s. 119).

Co udržuje moc v jejím trvání, co ji činí akceptovanou, je skutečnost, že tato překračuje a produkuje věci, vyvolává potěšení, formuje vědění, produkuje diskurz. Musí být chápána jako produktivní síť, která prochází celým sociálním tělem, daleko spíše než jako negativní instance, jejíž funkcí je represe (tamtéž).

Jenže ani Foucault (2000) neuniká pasti binárního pohledu na disciplinační moc, když ji rozvíjí na předpokladu „poslušných těl“ (Widder, 2004, s. 413-414).

Gender, pomoc a moc

Vývoj předešlé kapitoly si vynucuje komplexní zamyšlení. *Jak se vypořádat se stereotypními či jednostrannými pojetími při konceptualizaci moci ze strany teoretiků a teoretiků gender a disability studies?* Dovolím si na tomto místě několik poznámek.

Zprv, podrobme kritickému zkoumání implicitní předpoklad etického dilematu pomoc/kontrola. Premisa zní: pracovník/pracovnice pomáhající profese má neustále usilovat o vyvážení vzájemného nerovného postavení a pracovat v zájmu klienta/ky. Otázka zní: Je takový přístup mocenský? Ve smyslu produktivních účinků diskurzu nepochybně ano. Dokáže-li klient/ka číst různé typy metod využívaných v praxi pomáhajícím pracovníkem a přizpůsobuje-li tomu své jednání, tak aby výstupy sezení

dopadly v jeho/její prospěch, je takový přístup mocensky zabarvený? Ve stejné logice by měla následovat souhlasná odpověď.

Zadruhé, připustíme-li, že moc neproudí jednosměrně, ale ani dvojsměrně, nýbrž že je produktivním efektem diskurzivních praktik a výpovědí, pak mocenský akt připomíná spíše vyjednávání významů při současném respektování mocenských „pravidel hry“. Člověk, který se obrací na terapeuta/ku o pomoc ve smyslu pojmenování jeho problému, hledá více či méně dobrovolně terminologický či analytický aparát (nevyhnutelně mocensky zabarvený) k rozklíčování potíží vlastními silami. V návazném procesu chce mít kontrolu nad distribucí významů a do značné míry se to může podařit.

Třetí, finální okruh otázek v této fázi zní: Jaké jsou okolnosti re/produkce významů týkající se genderových obsahů v DDÚ Archa? V jakém postavení se ve specifickém prostoru diagnostického zařízení nacházejí subjekty, jichž se tato re/produkce týká? *Je-li vztah mezi pomáhající/m a klientem/kou účinkem mocenského diskurzu, kde a jak se tento diskurz zabarvuje genderově? Může být právě gender jednou z primárních podmínek jeho účinků, nebo je přímo oním účinkem?*

„Technologie lidské abnormality, technologie abnormálních jedinců se objevuje právě v okamžiku, kdy je ustavena síť vědění a moci“ (Foucault, 2003, s. 61). V této práci mě zajímá, v jakém okamžiku se ustavuje síť *genderovaného* vědění a *genderované* moci.

2.2 Etnografie DDÚ Archa

Česká odborná komunita vykazuje dluh v oblasti studia institucí s využitím genderu jako analytické kategorie. Výjimku na tomto poli představuje publikovaná rigorózní práce Kateřiny Nedbálkové *Sociální (re)produkce genderu a sexuality v ženské věznici* (2006). Navzdory laickému pojetí je vězení re/produkováno dominantně v diskurzu nápravném, zatímco soudobá zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy převážně v diskurzu (speciálně-) pedagogickém²³. Případné interpretační paralely je na každý pád možné činit s nejvyšší možnou ostražitostí. Genderové ticho v oblasti českého výzkumu institucí (vyjma toho se vztahem k trhu práce, např. Křížková a Pavlica, 2004) je jednak jedním z impulsů pro studium DDÚ Archa, ale také důvodem, proč se při interpretacích jen zřídka vztahují k české literatuře. Za inspirativní a podnětné lze nicméně považovat například články Radky Janebové, které reflektují vztahy gender/moc v kontextu pomáhajících profesí (Janebová, 2005; 2006a; Janebová a Černá, 2008).

Strategie výzkumu DDÚ Archa je založena na designu případové studie, přičemž případ je reprezentován českým diagnostickým ústavem pro děti – DDÚ Archa. Tento

²³ Lze samozřejmě namítnout, že většinové vnímání diagnostického ústavu je rovněž spojeno s „nápravou“. Tím se dotýkáme dilematu normativnosti vs. deskriptivnosti typického pro diskurzy pomáhajících profesí. Neboli, je rozdíl mezi sociální skutečností, s jakou by sociální práce a příbuzné disciplíny chtěly mít co do činění, a sociální skutečností, se kterou jsou doopravdy konfrontovány. Tak lze říci, že ačkoli bychom chtěli DDÚ Archa považovat za zařízení, které nemá představovat alternativní trest pro nezletilé děti (normativní pohled), etnografický výzkum může ukázat, že v mnoha ohledech jako trestní instance skutečně vystupovat může (deskripce).

metodologický přístup zahrnuje etnografii (terénní výzkum) vybraného diagnostického ústavu. Klíčový metodologický koncept pro zacházení s empirickým materiálem a jeho interpretaci představuje tzv. „zhuštěný popis“ (*thick descriptions*, Geertz, 2000, s. 17). Výzkum pomocí případové studie se soustředí na detailní popis a rozbor jednoho či několika málo případů, přičemž se předpokládá, že tento případ či případy jsou z hlediska studia daného jevu typické (Hendl, 2008). Epistemologický a metodologický rámec výzkumu je, jak již bylo řečeno, výrazně ovlivněn genderovou perspektivou.

Přestože zákon upravující působení organizací pro výkon ústavní a ochranné výchovy hovoří v souvislosti s jejich činností o tzv. diagnostickém procesu, v pilotní studii jsem zjistila, že se v prostorách těchto zařízení odehrává celá řada dalších praktik, jejichž zastřešení „diagnostikou“ považuji za přinejmenším diskutabilní. Navíc, tyto praktiky se ukázaly být významně genderované. Cílem mého disertačního výzkumu je proto zachycení prostředků a nástrojů, kterými je v institucionálním systému českých zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy (re)produkován genderový řád, určován obsah chlapecké a dívčí role a kterými je ustavována určitá forma sexuality jako preferovaná, zatímco jiné jako nepřipustné (Thorne, 1980). Zajímá mne, jakými konkrétními aktivitami se demonstrují dominantní genderové diskurzy operující v DDÚ Archa. Předpokladem pro takto specificky stanovený cíl je pro mne již zmíněná pilotní studie DDÚ Archa (Bobková, 2009).

Diagnostický ústav je přitom nahlížen ze dvou různých perspektiv. První zasazuje DDÚ Archa do kontextu vzájemně provázaného systému rezidenčních zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy a systému sociálně právní ochrany dětí. Druhá si všímá každodenního fungování DDÚ jako svébytné jednotky, která je specifická svými provozními pravidly, programem, vnitřními předpisy či uplatňovanými metodami terapeutické práce. Oba pohledy jsou funkčně zakomponovány do výkladu, jenž představuje gender v mnoha předmětných souvislostech.

Základní výzkumnou otázku si stanovuji takto: ***Jak je re/produkován gender v českém dětském diagnostickém ústavu a jaké mocenské mechanismy se na této re/produkcii podílí?*** Dílčí výzkumné otázky hlavní problém dále rozvíjejí: *Jakým způsobem se promítají diskurzy tzv. pomáhajících profesí (tj. psychologický, sociálně-právní, pedagogický, medicínský aj.) do konkrétních praktik genderové disciplinace, k nimž dochází v každodenní realitě institucionálního systému, ve kterém se v českém prostředí realizuje ústavní a ochranná výchova? Jaký mají tyto obíhající diskurzy podíl na legitimizaci mocenských praktik a re/produkcí genderu v ústavním prostředí?*

Výzkum vychází z metodologického designu explorativní případové studie (Švaříček a Šedlová, 2007). Používám výzkumnou metodu etnografie (terénního výzkumu) DDÚ Archa - konkrétního českého zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy (též ÚV a OV). Součástí terénního výzkumu jsou vždy dílčí metody sběru empirických dat. V mém výzkumném prostředí proběhlo především specifické participativní pozorování (2007 – 2009, charakterizované mým pracovním působením na pozici sociální pracovníce DDÚ Archa), individuální polostrukturované rozhovory se zaměstnanci/kyněmi (od 2010 po současnost), zúčastněné pozorování školní výuky (2012) a kvalitativní obsahová analýza

tištěných materiálů týkajících se fungování DDÚ Archa. Jak ovšem argumentují Hammersley & Atkinson (2007), etnografie není jen souborem jednotlivých metod sběru materiálu, ale spíše určitým způsobem nazírání, naslouchání a myšlení o sociálních jevech. Podobně Stöcklová a Abu Ghosh (2013) usuzují, že „etnografování je kreativní proces, ve kterém se prolíná vytváření dat, teoretizace, reflexivita, různé způsoby psaní stejně jako sociální vztahy v terénu i epistémické komunity“ (s. 7).

Článek Buchbinder a kol. (2006) dokládá, že etnografické studie s genderovým zaměřením jsou velmi dobře aplikovatelné do institucionálního prostředí. Autorský tým se zaměřil na péči o děti v zařízeních, která lze považovat za obdobu českých mateřských škol (*child care centers*; s. 45). V rámci etnografické studie kombinoval čtyři perspektivy pojetí institucionální péče o děti: perspektivu pečovatele/pečovatelky (respektive poskytovatele/poskytovatelky služby), matky,²⁴ dítěte a perspektivu sociální. Výsledkem je komplexnější možnost zachycení studovaného jevu. Jak usuzují sami autoři/autorky, „etnografie umožňuje studium a zhodnocení jak mikrovztahových (tj. interpersonálních), tak i makrostrukturálních faktorů (tj. kulturních, politických a ekonomických sil)“ (Buchbinder a kol., 2006, s. 59).

Etnografickou studii ústavu pro delikventní chlapce provedla autorská dvojice Kivett & Warren (2002). Předmětem jejich zájmu byly formy, jichž v prostředí výchovné organizace nabývá sociální kontrola. Autor a autorka v článku zdůrazňují, že jako každá metoda, i etnografie nazírá sociální realitu určitými čookami – ve foucaultovské terminologii je určitým způsobem pohledu („gaze“, s. 7).

Pozicionalita a reflexivita

„Genderově orientované výzkumy jsou typické nejen specifickými tématy, která zpracovávají (výzkumy genderových identit, genderových rolí, marginalizovaných skupin atd.), ale také způsobem, jakým jsou metodologicky vedeny.“ (Ezzedine in Knotková-Čapková, 2011, s. 43)

Abych učinila svůj „gaze“ co nejvíce transparentním, věnuji na tomto místě prostor specifikům vlastní výzkumné pozice. Vedle skutečnosti, že jsem byla coby bývalá zaměstnankyně DDÚ Archa napůl insiderkou a napůl outsiderkou ve zkoumaném prostředí (více Madden, 2010, s. 81-82), je významnou charakteristikou mojí pozicionality vzdělání v oboru sociální práce, genderových studií a sociální antropologie. Tento kurikulární background může být výhodou při řešení výzev vyplývajících ze zvoleného formátu výzkumu. Při interpretaci empirického materiálu je pro mě klíčová genderová perspektiva (srov. Scott, 1986), odrážející postmoderní pojetí genderu v antropologii (Barnard, 2004). Důvodem pro zúžení optiky na gender jako analytickou kategorii je

²⁴ Uvedená studie se na první pohled dopouští genderově stereotypního zjednodušení, když pojímá matku jako osobu výlučně zodpovědnou za výchovu dětí za současného zneviditelňování otců, resp. jiných osob odpovědných za výchovu. Článek však může také pouze reagovat na genderově nerovnoměrné rozložení péče o potomstvo ve společnosti – perspektiva matky může být volena jednoduše proto, že jsou to v převážné většině matky, které vodí své děti do dokumentovaných předškolních zařízení.

zejména předcházející zjištění, že v DDÚ se diskurzivní genderové aktivity dějí a ukazují ve své mezní podobě (Bobková, 2009). Stručně tuto tezi vyložím několikastupňovým argumentem: 1. V české společnosti je klíčovou výchovnou institucí rodina (např. Dunovský, 1999). 2. Existuje-li podezření, že výchovu nevykonává správně, tedy v souladu s majoritními normami a hodnotami, je zodpovědnost za výchovu delegována na diagnostický ústav a následná zařízení (Janský, 2004). 3. Pohlavně-genderový řád je nejnáze reprodukován právě výchovnými institucemi (Karsten, 2006). 4. Efektivita rodiny při předávání genderového know-how je ve srovnání s DDÚ oslabena: a) nižším disponibilním podílem času a prostoru (v DDÚ je dítě pod výchovným dohledem 24 hodin denně, byť zde většinou stráví jen pětinu celkové doby oproti pobytu v rodině), b) souběžným vykonáváním dalších rolí, které DDÚ v popisu práce nemá, c) absencí nebo výrazně nižším počtem spoluaktérů, jejichž měřítkem a předpokladem životní úspěšnosti se v daném období stává řádné osvojení genderových rolí (kapacita DDÚ je až 60 dětí).

S dvojznačnou pozicionalitou úzce souvisí umožnění vstupu do výzkumného prostředí DDÚ Archa. Vyjednávání přístupu nebylo úplně snadné, přičemž klíčovou roli ve prospěch povolení výzkumu sehrála skutečnost, že jsem v minulosti sama odborně působila v DDÚ Archa. Z této doby (2007 – 2009) také pocházejí statistické podklady týkající se umístěných dětí (zpracované autorkou na pozici sociální pracovnice a pro potřeby výzkumu důsledně anonymizované), deníkovou formou psané poznámky autorky z praxe a rovněž některé dílčí závěry z diplomové práce autorky, která se zabývala trestnou činností umístěných dětí z genderové perspektivy.

Moje poměrně dlouhá insider zkušenost pozitivně ovlivnila navazování výzkumných vztahů s participanty/kami individuálních rozhovorů – zaměstnanými DDÚ Archa. Výzkumné vztahy byly charakterizovány blízkostí, jak ji tematizují některé feministické badatelky, nicméně ne jako vědomě volený přístup korigující vzdálenostní přístup v etnografii, jež tyto autorky v duchu falešné dichotomie považují za produkt vývoje mužské historie výzkumu (např. Hochschild in Reinharz, 1992). Mnohem častěji jsem tak musela balancovat polohu „úplné participantky“, opakovaně v rozhovorech ozřejmovat participantům/kám nutnost pokládat zdánlivě banální otázky – takové, které by člověk s tříletým profesním působením v DDÚ z jejich pohledu neměl důvod pokládat, podněcovat k obsírnějším, informačně bohatším odpovědím atd. Hammersley & Atkinson (2007) dokládají, že ani vědomě zvolená „role“ etnografa/etnografky nemusí být plně pod jeho/její kontrolou, s délkou pobytu v terénu se proměňuje v kontinuu anonymních až osobních vztahů a v jakémkoli čase může být multidimenzionální.

Do výzkumného vzorku při studiu DDÚ Archa lze zahrnout jednak nezletilé děti, umístěné v letech 2007 - 2009 v DDÚ Archa, dále zaměstnance a zaměstnankyně ústavu působící v instituci od roku 2007 po současnost, dokumentaci týkající se fungování a provozu zkoumané instituce (aktualizace do r. 2010), zmíněné deníky z praxe a autorské statistiky důvodů umístění dětí do DDÚ Archa za roky 2003 - 2008. Důvěrná dokumentace umístěných dětí nebyla do výzkumu zahrnuta v žádném z uvedených období.

Mechanismy a praktiky konstruování genderových obsahů jsou v souladu s předmětem výzkumu analyzovány primárně ve vztahu k umístěným dětem. Děti stojí v centru zájmu proto, že jsou praktikami genderové disciplinace ovlivněny významně více než dospělí pracovníci zařízení. Tím není řečeno, že dospělí/é zaměstnanci/kyně jsou

pouze „exekutory“ mocenských praktik. Naopak: Jsou současně subjekty i objekty genderové disciplinace, kterou mohou zakoušet například v důsledku působení genderově necitlivého kurikula disciplín, v jejichž rámci pracují (Kuruc a Smitková, 2007). Jak shrnuje Tew (2006), „pracovníci a pracovnice se sami/y mohou cítit jako objekty omezující či utlačovatelské formy organizační moci“ (s. 46). Umístěné děti se však nacházejí a priori v nerovném postavení a jejich vyjednávací prostor je z hlediska dopadu diskursivních praktik zásadně limitován, neboť jejich pobyt v DDÚ Archa je v drtivé většině případů²⁵ stanovený zákonem.

Při analýze a interpretaci jednotlivých témat (a zejména těch, které měly co dočinění s agendou sociálních pracovníků), jsem se prostřednictvím nevyhnutelné sebereflexe dostávala mnohdy až do fyzicky nepříjemných pocitů. Popisované praktiky a postupy mi zpětně projížděly hlavou tak, jak jsem si je postupně osvojovala při nástupu na pozici sociální pracovníce. Pro výkon profese „sociální pracovníce DDÚ Archa“ bylo zapotřebí fixovat obrovské penzum vědomostí z oblasti zavedené terminologie, zvyklostí a postupů. Proces pracovní adaptace je svým způsobem vždy založen na postupné automatizaci jednotlivých procesů, jejich přijetí, porozumění významu. Poté se obvykle dostavuje pocit zadostiučinění, osobního uspokojení, schopnost postupného zvládnutí většího objemu práce, větší rychlost a efektivita. Do tohoto bodu jsem po několikaměsíční praxi dospěla. Jenže velmi záhy jsem jednou osvojený mentální materiál začala podrobovat celkem destruktivní kritické reflexi. Začalo na mě niterně doléhat, na jakém druhu reprodukce se prací v DDÚ Archa podílím. Systém, který bez výhrad upevňuje polarizaci mužství a ženství, lpí na nezdůvodnitelných disciplinačních procedurách, se kterými jsem se neztotožňovala. Celkem účinně u mě fungovala představa: *A co kdyby se sem dostalo mé vlastní dítě?* Smysl osvojeného penza profesních vědomostí a dovedností se začal drobit a bortit. Co dál? Abych odváděla „kvalitní práci“, logicky jsem se podílela na větším či menším upevňování stereotypů a mocenských mechanismů. Při každém sdělení vyslaném směrem k dítěti jsem slyšela sama sebe a ptala jsem se v duchu, co to povídáš? „Co Tě baví? Aha, tak to je bezva. Tady mají děti pestrý program, budete hodně chodit ven...“ říká se tomu „zaháčkování“, startující proces adaptace. Rozptýlení obav, pozitivní motivování. V zájmu psychologického bezpečí – ale koho? Systém založený na minimu pochybností, upevňující na stereotypech založená přesvědčení osobní i odborná, se tím vystavoval minimu kritických připomínek a „útoků zvenčí či z vlastních řad“. Co vlastně obnáší koncept „bezpečí“ v psychologickém diskurzu? Co jeho zvnitřnění obnáší pro individuální zodpovědnost a morální stanoviska pracovníků/ic DDÚ Archa? (deník, 2009; aktualizace 2013)

Interpretace

Obecná úroveň interpretací je v tomto textu opatřena standardní velikostí (12) i formátem písma. Moje významotvorné osobní poznámky z terénního výzkumu²⁶ jsou psány fontem o dva body menším. Přímé citace participantů/ek výzkumu jsou uvedeny v téže velikosti (10), kurzívou a jsou opatřeny uvozovkami. (Citace zdrojové literatury delší než 2 řádky jsou psány velikostí č. 10, s odsazením a bez uvozovek.)

„Husté interpretace“ (Geertz, 2000) působení mocenských praktik v DDÚ Archa jsou na následujících stránkách rozděleny do deseti tematických linií (kapitoly 3.1 až 3.10), na nichž se jejich genderový rozměr z mého pohledu nejvíce zřetelně vykresluje.

²⁵ Výjimku tvoří dobrovolné pobyty, realizované na základě sepsané dohody mezi zákonnými zástupci/kyněmi dětí a ústavem.

²⁶ Jedná se o fieldwork data i post-fieldwork data, jak o nich hovoří Madden, 2010 (s. 145-148). Rozhodujícím dělítkem mezi těmito dvěma skupinami poznámek je datum pořízení – participativní pozorování v terénu bylo zakončeno rokem 2009.

Dohromady tvoří mozaiku typickou pro etnografický výzkum – záznamy z terénního deníku plasticky přibližující žitou realitu umístěných dětí jsou doplňovány o aplikaci teoretických poznatků v zájmu co nejbohatší interpretace shromážděných dat.

Nejprve je touto formou představeno výzkumné prostředí (setting), následně je prezentován koncept genderu jako organizační princip (Renzetti a Curran, 2003), jenž má klíčový význam již ve fázi vstupu dítěte do DDÚ (kapitola 3.1 Instituce DDÚ). Kapitola 3.2 Genderový princip organizace představuje genderovaný proces adaptace a další specifické rituály typické pro začátek pobytu dětí v DDÚ Archa; všímá si kázeňských opatření a procedur, souhrnně označovaných jako „režim“, a to ve vztahu k genderovému řádu. Metod a způsobů realizace kontaktu dítěte s vnějším světem se dotýká sekce 3.3 „Práce s rodinou“. Diagnostika (kapitola 3.4) je genderovou analýzou podmínek a okolností odchodu dítěte z DDÚ, především tzv. dislokačního procesu. Jakoby z druhého konce než „Instituce DDÚ“ mapuje cestu dítěte systémem kapitola 3.5 Co se děje v následných zařízeních. Diskurzivní rozhraní je i v tomto případě velmi tenké. Chlapci a dívky se pohybují systémem pro výkon ústavní a ochranné výchovy jak ve významu časovém, tak i v universu prostorovém (více v kapitole 3.6 Segmentace prostoru). Svěbytně se rekrutující téma na pozadí genderovaného diskurzu DDÚ Archa, charakterizované otázkou „Jak se dělá rodina v DDÚ Archa“, je náplní stejnojmenné kapitoly 3.7. Sekce následující analyzuje klíčové paradigma práce s dítětem v DDÚ Archa, a to s vazbou k otázce „Jak se dělá bezpečí v DDÚ Archa“ (Kapitola 3.8 „Bezpečný“ komunitní terapeutický systém). Diskusi genderovaných diskurzivních praktik DDÚ na pozadí etického dilematu pomoc vs. kontrola, charakteristického pro pomáhající profese, přináší oddíl 3.9 Pomoc/moc. Kapitola 3.10 Účinky diagnózy je pak zastřešující analýzou účinků moci na úrovni celého systému – sítě zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy.

3. Etnografický rámec: Proč multidimenzionální perspektiva

Studie DDÚ Archa sice přináší odpověď na jednu základní otázku, nicméně perspektivy, z nichž odpovědi na ni hledám, jsou mnohočetné. Stöckelová a Abu Ghosh (2013) píší, že: „Etnografování je kreativní proces, ve kterém se prolíná vytváření dat, teoretizace, reflexivita, různé způsoby psaní stejně jako sociální vztahy v terénu i epistémické komunity“ (s. 7). Z mého pohledu se v procesu etnografování neustále prolínají také různé odstíny pozicionality – tato kategorie se mi zdá být spíše vědomou podmínkou reflexivity při zachycování jevů a vztahů v terénu. Vedle toho permanentně balancuji mocensky zabarvený „mandát“ k etnografování v daném prostoru. A velmi základně se v mém případě také mísí tendence ke „going native“ (Hammersley & Atkinson, 2007, s. 98) s retrospektivní snahou o vyvolání co nejkonkrétnějších vzpomínek na zkušenostní události z fáze participativního pozorování v DDÚ Archa. Druhou jmenovanou polohu bych označila jako „returnig native“, zřetelně poukazující na temporální rozměr celého výzkumu.

S temporalitou úzce souvisí následné členění této kapitoly do segmentů, které by mohly budit zdání poměrně striktní souslednosti časových celků: Dítě je umístěno do DDÚ, zde se adaptuje, je zevrubně diagnostikováno, posléze v režimu třídění přemístěno do jiného zařízení, odkud po určité době odchází zpět do své „sociální reality“²⁷. Jednotlivých příběhů, které vykazují stejný či velmi podobný trend, je ročně cca 200 – 300 (výroční zprávy DDÚ Archa, 2004/2005 - 2007/2008). Dohromady odůvodněně zakládají představu jakéhosi systému pravidelností, který ovšem není ukotvený v konkrétním čase. V ohnisku mého zájmu jsou tak vztahy a procesy v tomto systému pravidelností, nikoli časované kapitoly pohybu každého individuálního dítěte sítí zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy.

V zájmu systematizace etnografických záznamů je však člením v duchu nastíněné logiky – nejprve představuji vztahy a procesy v perspektivě DDÚ jako součásti institucionálního systému (gender hraniční), následně se zaměřuji na vztahy a procesy v každodenním fungování instituce s různými akcenty výzkumního zájmu (gender organizační, režimový a diagnostický), představuji procesy přemísťování dětí v systému (gender metodický). Vedle toho sleduji specifické rysy systému, které mi z hlediska re/produkce genderových obsahů připadají významotvorné (gender prostorový, historický a terapeutický). V závěrečných kapitolách etnografického projektu (gender pomáhající a mocenský) diskutuji souvislosti, které z těchto různých perspektiv nahlížení systému prosakují.

²⁷ Třebaže „zpět“ nevyhnutelně neznamená návrat do reality, jaká byla v okamžiku, kdy z ní dítě vystoupilo, a to z důvodu proměnlivé povahy re/konstruovaného sociálního světa, jehož je jedinec součástí jako proměňující se (sebe)re/konstruovaný aktér/aktérka.

3.1 Instituce DDÚ

„Je to zařízení pro děti, který jsou umísťovaný na základě soudního rozhodnutí, když je nějaký problém v rodině, ať už na straně dítěte, nebo rodiny ... předběžný opatření jsou dva typy. První je áčkový přeběžko, to je právě z těch důvodů, když je průšvih na straně rodičů, když je potřeba ho z té rodiny vytáhnout, ať už pro nějaký zanedbávání, týrání, zneužívání, když přijde rodina o bydlení, prostě jakýkoliv závažný důvody. To musíme přijmout v podstatě kdykoliv. Pak jsou běčkový předběžka. To je na žádost rodiče, když je problém na straně dítěte, to znamená nějaký záškoláctví, výchovný problémy, drogy, nebo cokoliv závažnějšího. Vlastně tohleto předběžko se přehoupne do ústavky, protože ho nestihneme vzít z kapacitních důvodů okamžitě ... a tím pádem se k nám dostanou děti i na ústavní výchovu, která je už taková definitivnější, už to není krátkodobý nařízení jako předběžka, protože ta ústavka je nejmiň na půl roku.“ (zaměstnankyně DDÚ Archa)

Diagnostický ústav je zařízení, které děti na podkladě soudního rozhodnutí přijímá, a podle „výsledků komplexního vyšetření, zdravotního stavu dětí a volné kapacity jednotlivých zařízení je umísťuje do dětských domovů, dětských domovů se školou nebo výchovných ústavů“ (Zákon č. 109/2002 Sb., § 5, odst. 1). Diagnostický pobyt trvá zpravidla 6 – 8 týdnů. Odůvodněně může diagnostika proběhnout rychleji (i za 3 týdny), nebo dítě v zařízení setrvá déle například z důvodu čekání na volnou kapacitu v zařízení následném, příp. na zrušení rozsudku o ústavní výchově (až několik měsíců).

„To je zařízení pro děti, který plní základní školní docházku, teda choděj na základku nebo na základní školu praktickou, a je to zařízení, kam přicházejí na takzvanou diagnózu, to znamená, že je sledujeme dva měsíce.“ (zaměstnankyně DDÚ Archa)

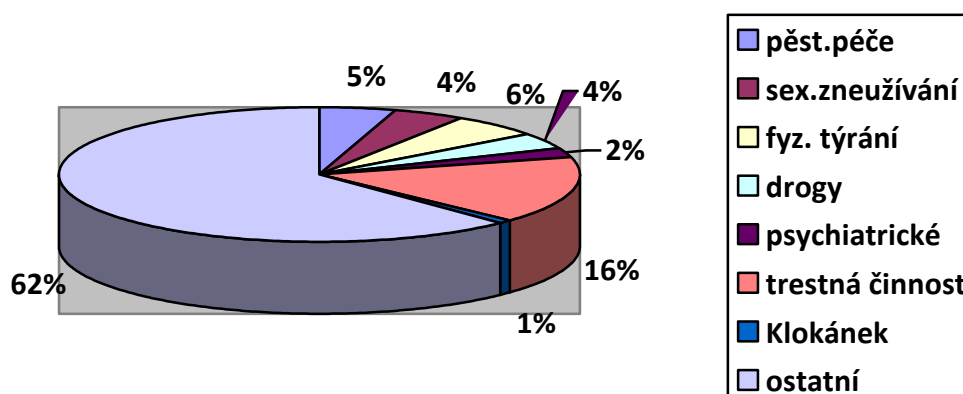
Dětský diagnostický ústav přijímá děti zpravidla od tří let do ukončení povinné školní docházky a je koedukovaný, tedy genderově smíšený. Oproti tomu diagnostické ústavy pro mládež přijímají děti s ukončenou povinnou školní docházkou a jsou genderově segregované.

„Jsou to děcka, který přicházejí kvůli sociálním důvodům nebo kvůli problémovému chování a po těch dvou měsících od nás odchází do různých zařízení nebo třeba zpátky domů podle toho, jak se chovají, proč k nám přichází, jaký mají další vyhlídky a my vlastně píšeme různé zprávy a tak dále, třeba doporučení pro soudy. A pak vlastně to, jak se u nás chovají, to proč přichází a jakou mají anamnézu, rozhoduje, kam jdou od nás dál.“ (zaměstnankyně DDÚ Archa)

Nezletilé děti jsou do zařízení náhradní výchovy umísťovány z velmi rozmanitých důvodů, jež se v diskurzu DDÚ Archa obvykle redukuje do dvou hlavních kategorií, kterými jsou sociální důvody (ztráta či neodpovídající bydlení rodičů, finanční problémy rodiny, neschopnost či nemožnost rodiny zajistit plnohodnotně potřeby dětí tak, aby neutrpěl jejich zdravý vývoj apod.) a výchovné problémy dětí (delikventní činnost a činnost jinak trestná, neposlušnost, negativismus, nerespektování autorit, útoky z domova apod.).

Obrázek č. 3: Důvody umístění dětí do DDÚ Archa

Specifické problémy dětí umístěných ve šk. roce 2007/2008



Zdroj: Výroční zpráva DDÚ Archa, 2007/2008, s. 8

„Bud' rodina přišla o bydlení, rodiče nemají práci, nemají opravdu peníze a putují různě po příbuzných a je jich třeba třicet v jednom bytě, a tak prostě sociální pracovníce umístí děti. Většinou na ty sociální důvody jsou navázané další věci, ať už záškoláctví, drobný krádeže. Takže sociální důvody většinou, když se vyřeší ten problém s těma sociálníma věcmi, tak to dítě funguje doma normálně. Pak jsou další důvody, to může být už nějakýho výchovného charakteru, tak buďto záškoláctví, už od třiceti hodin to škola hlásí a už se s tím nějak pracuje. Jsou tu ale nějaký případy, který mají 300 nebo 400 hodin záškoly, nebo dva roky nechodily do školy, a asociální jednání. Krádeže, lži, taky ta záškola, toulky, nerespektování rodičů, a antisociální, to je výrazná agrese, různý loupežný přepadení, závislosti, alkohol, drogy...“ (zaměstnanec DDÚ Archa)

Pokusím-li se o zasazení dvou předešlých výpovědí do širšího kontextu, pak stojí za kritickou poznámku, že „sociální“ i „výchovné“ důvody spolu velmi úzce souvisí, nicméně při identifikaci projevů z kterékoli kategorie se do zařízení umísťuje pouze dítě. Tzv. „výchovné důvody“ nemusí být proměnnou na straně dítěte, což popisuje i zaměstnankyně citovaná v samém úvodu kapitoly 3.1.

Obě kategorie důvodů dále skýtají prostor pro genderovou analýzu. Důsledky genderovanosti společenského řádu však patrně nejexplicitněji vyvstávají při analýze typů *výchovných problémů*, kvůli kterým jsou chlapci a dívky do ústavního zařízení umísťováni.

Jak ukázalo mé statistické šetření (*Kriminalita dětí z perspektivy genderu*) provedené v Dětském diagnostickém ústavu Archa v době participativního pozorování na výzkumném vzorku dětí umístěných do zařízení v letech 2003–2008, přijato bylo v tomto období k diagnostickému pobytu celkem 1763 dětí. Záznam o páchané delikventní činnosti v širším pojetí²⁸ mělo z celkového počtu studovaných dětí 202 dívek

²⁸ Autoři a autorky zabývající se delikventním chováním nezletilých nejsou jednotní v definicích delikventního chování. Někteří jej pojmají v užším smyslu slova, tj. v rovině porušování výlučně zákonných norem, jiní jej chápou jako porušování sociálních norem obecně, tedy jako sociálně patologické či rizikové chování, které Renzetti a Curran označují jako tzv. „statutové delikty“ (2003, s. 529). Druhé uvedené pojetí je v mém výkladu míněno delikventním chováním v širším slova smyslu.

a 408 chlapců, z nichž 42 dívek a 235 chlapců mělo záznam o spáchané trestné činnosti (respektive činnosti jinak trestné; srov. Bobková, 2009). Průměrná míra delikvence (tj. v širším pojetí) i trestné činnosti (tj. užší pojetí) za sledované období je v případě chlapců vyšší než u dívek (v případě delikventní činnosti činí rozdíl 11,2 %, v případě trestné činnosti jde o 16,8 %). (deník, 2009)

Že jsou výchovné problémy proti těm sociálním ve výrazné menšině, dokládá tedy můj průzkum i statistika ve výroční zprávě DDÚ Archa. Zajímavé je, že v diskurzu vychovatelů/ek přetrvává opačný mýtus.

„Já si myslím, že sociální důvody mají tak jeden, dva z deseti. Já si myslím, že prostě fakt málo.“
(zaměstnanec DDÚ Archa)

Analýza výsledků statistického šetření ukázala genderově signifikantní skutečnosti: Celkově nejčastějším prohřeškem, za který jsou umísťovány dívky do zařízení náhradní výchovy, je tzv. předčasný sexuální život, kdežto u chlapců nebyl popsán ani jeden takto klasifikovaný případ! Naopak v devíti případech byla u chlapců zaznamenána trestná činnost se sexuálním podtextem (sexuální zneužití, /pokus o/ znásilnění). U dívek nebylo sexuálně motivované násilí identifikováno ani v jednom případě. (deník, 2009)

Ani tato genderovaná disproporce není u pracovníků/ic zařízení plnohodnotně reflektována. Nicméně v souvislosti s dívkami se zaměstnanci a zaměstnankyně zmiňují o třech oblastech důvodů, které se v zahraničních statistikách rizikového chování genderovou optikou ukazují být zastoupeny více u dívek (prostituce, promiskuita, sebepoškozování). Uvedené typy lze přitom vysvětlit jako dopady působení genderového řádu, a to v důsledku nemožnosti projevit agresi (včetně té sexuální) jinak než „proti sobě samé“. K externalizaci psychických impulsů a motivů jsou v naší společnosti povzbuzování naopak chlapci (srov. Schaffner, 2007).

„Myslím, že nejsou [rozdíly v důvodech umístění, pozn. aut.]. Jediná věc, kterou kluci nemají, tak to je třeba prostituce. I když vlastně jo, byli tady kluci, který prostituovali, třeba šlapali někde na nádraží, ale je to výraznější u těch holek. Ale co se týká nějakého fetování nebo záškoláctví, tak to si myslím, že je nějak vyrovnaný, v tom výraznější rozdíl nevidím.“ (zaměstnanec DDÚ Archa)

„U kluků asi častěji trestná činnost jako taková nebo agresivita. U holek v poslední době více alkohol²⁹ nebo sebepoškozování, nějaký útěky z domu. To je spíše u holek.“ (zaměstnankyně DDÚ Archa)

„U kluků, co jsou vrácení z pěstounské péče, tak ti spíš páchají nějakou trestnou činností a víc jich je v těch klukovských zařízeních. Jako by u těch holek se to rozpustilo nějak jinak, jako by to ony víc prožívaly a nešlo to ven v těch poruchách chování.“ (zaměstnankyně DDÚ Archa)

Určitou míru genderové senzitivity vykazují pracovníci/ice DDÚ Archa také vůči kategorii „statusových deliktů“ (útěky, toulky) a vůči „vztahovým problémům“. Také ty se v zahraničních studiích jeví jako genderované „ve prospěch“ dívek (Renzetti a Curran, 2003).

²⁹ Za drobnou poznámku stojí zařazení alkoholových a drogových závislostí do etopedické „škatulky“ antisociálního chování (více Sochůrek, 2001), které ve své výpovědi učinil zaměstnanec DDÚ Archa citovaný na str. 25. Touto optikou by se nyní dívky jevíly jako jednající proti společenským normám častěji než chlapci.

„U těch holek by řekla, že je víc problémů vztahových. U kluků asi taky, ale tam spíš přerůstá ta trestná činnost. A u těch holek to je vyloženě spíš to vztahové. Záškoláctví, to je asi stejné. Pak ty útky z domova, ty promiskuitní vztahy, to je častější spíš teda u holek.“ (zaměstnankyně DDÚ Archa)

Statistické šetření ukázalo, a rozhovory se zaměstnanými DDÚ Archa potvrdily, že dívky nejsou do zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy primárně umísťovány pro trestnou činnost v anamnéze, zatímco u chlapců je tomu přesně naopak. Nejčastějšími prohřešky dívek jsou statusové delikty, jež ovšem, jak ukazují Chesney-Lind (cit. in Renzetti, Curran, 2005), odrážejí spíše uplatňovaný ‚dvojí metr‘ na výchovu chlapců a dívek. Dívky jsou v tomto smyslu pod daleko přísnějším dohledem pečujících osob než chlapci a jsou na ně uplatňovány mnohem přísnější mravní normy, což odráží genderově stereotypní výchovu v naší společnosti (Cviková a Juráňová, 2005).

„Předčasný sexuální život dívek“ je sám o sobě velmi spornou kategorií. Pokud by totiž zahájení sexuálního života dívky bylo skutečně ‚předčasné‘ (tj. týkalo by se dívky mladší patnácti let), existuje z hlediska české legislativy osoba za skutek trestně odpovědná. Tomu však neodpovídá zjištění, že pouze v jediném ze zaznamenaných případů bylo na někoho podáno trestní oznámení (zatímco dívky byly ve všech případech umístěny do zařízení pro výkon ústavní výchovy a ochranné výchovy). Uvedenou skutečnost by snad bylo možné vysvětlit tím, že identita odpovědné osoby byla neznámá nebo že i ona byla v době spáchání činu mladší patnácti let. I v takovém případě je však přenesena vina na dívky (počet chlapců umísťovaných za sexuální zneužití /devět/ zcela neodpovídá počtu 44 případů předčasného sexuálního života dívek). Do třetice je možné, že sexuální chování té které dívky bylo příslušnými autoritami (pracovnicemi/pracovníky Orgánu sociálně-právní ochrany dětí /OSPOD/, osobami odpovědnými za výchovu aj.) pouze *vyhodnoceno* jako ‚předčasné‘, přestože dívka mohlo být šestnáct i více let. Posouzení tak odráží společenskou snahu kontrolovat sexuální aktivity dívek, i pokud nejsou v rozporu s žádnou zákonnou hranicí. Tento stereotyp však opět viktimizuje,³⁰ stigmatizuje a trestá pouze dotyčné dívky. (deník, 2009)

*„Ta holka, když to ví, že je to trestné [pohlavní styk s nezletilou, pozn. aut.], tak ho neuvede, kryje ho. Pokud ho označí, tak samozřejmě probíhá trestní řízení. Dost často se teda stane, že řekne, že je neznámej, ale když se mu chce **pomstít**, tak ho samozřejmě uvede.“* (zaměstnankyně DDÚ Archa; zvýraznění post hoc)

Zda lze vůbec hovořit o možnosti „pomsty“ ze strany dívek, je diskutabilním tématem. Už proto, že institucionalizované mocenské mechanismy mohou být doslova drtivé – a výsledky dívek často probíhají až v DDÚ, tedy po jejich umístění do ústavu.

Co konkrétně se myslí v literatuře sekundární viktimizací dívek, získalo pro mě hmatatelnou podobu, když jsem jako sociální pracovnice DDÚ Archa asistovala při policejním výsledku dvanáctileté dívky umístěné do DDÚ za toulky a nerespektování babičky. Příslušník PČR ji přijel do DDÚ Archa vyslechnout, protože měla jako nezletilá sex se svým přítelem. Dívka byla mnou poučena o svém právu nevypovídat a rozhodnout se svobodně, zda a co chce do protokolu uvést. Policista si nejprve vyslechl všechny detaily průběhu sexuální praktiky. Spokojeně komentoval, že při jejich popisu dívka používá svou vlastní slovní zásobu, takže to v zápisu bude vypadat autenticky. V okamžiku, kdy se policista zeptal na jméno chlapce, se

³⁰ Feministická kritika konceptu viktimizace (Badinterová, 2004) nalezla odezvu i v sociální práci (např. Fawcett et al., 2000). Zjednodušené bipolární vidění mužů a žen s hodnotovými znaménky mínus a plus může vést k potvrzování genderových stereotypů. Stereotypní vnímání žen jako obětí je zavádějící stejně jako jakákoliv jiná viktimizace v pomáhajících profesích (Janebová, 2006a: 12). Je možné vyvozovat, že zvýšená společenská kontrola sexuálních aktivit dívek má původ v genderově stereotypní představě dívky jako obětí sexuálně motivovaného násilí. Přijmeme-li tuto perspektivu, pak lze v případě dívek umístěných v důsledku tohoto stereotypu hovořit o sekundární a potažmo terciální viktimizaci (srov. Havelková, 2005).

kterým měla sex, dívka zarytě mlčela. Když policista asertivně opakoval otázku, rozplakala se. Na chvíli jsem si vzala dívku stranou za dveře, abych jí zopakovala její práva a možnosti. Po návratu opět mlčela. Policista se v tu chvíli na mě osopil, že jsem dívku na výslech pořádně nepřipravila a že tu ztrácíme čas. Když dívka nakonec uvedla přezdívku chlapce, protože jeho skutečné jméno neznala, policista výslech rozčilen ukončil. (deník, 2008)

Málo tematizovaným aspektem je v souvislosti s „předčasně zahajovaným sexuálním životem“ dívek ověřování jejich proběhlé sexuální aktivity prostřednictvím gynekologické prohlídky. Ta je ze strany diagnostického ústavu doporučována umísťujícím instancím ještě před přijetím dívek starších dvanácti let, a to zejména tehdy, existuje-li podezření, že se dívka v době předcházející umístění dlouhodobě či opakovaně zdržovala mimo domov. Její případné těhotenství by mohlo být pro provoz zařízení komplikací a pobyt v dětském zařízení by neodpovídal ani potřebám dané dívky. Jedná se však opět o viktimizující a do značné míry ponižující praktiku, které bývá dívka ještě před umístěním vystavena. DDÚ sice deklaruje, že na zřeteli má zdravotní hledisko dívky, jiná zdravotní rizika spojená se sexuálními aktivitami jsou však přehlížena (různé typy infekcí, pohlavně přenosných chorob). Testy na virus HIV či hepatitis typu C totiž v těchto případech požadovány nejsou, zatímco například u anamnesticky prokazatelného užívání návykových látek děti jsou testy doporučovány, případně prováděny při nástupu dítěte již v rámci ústavního zařízení. (deník, 2008)

Na základě uvedeného je možné tvrdit, že dívky jsou v důsledku svého genderu znevýhodněné již před vstupem do ústavního zařízení, přičemž nezanedbatelný podíl na těchto praktikách má mocenský vliv této instituce. Zesiluje, „prodlužuje“ a „opracovává“ genderové stereotypy operující v sociálním prostoru do podoby žádoucí pro zahájení specifické „politiky komunity a terapie“ DDÚ Archa.

3.2 Genderový princip organizace

Vstup dítěte do DDÚ Archa se odehrává neodmyslitelně v těsném vztahu s genderovou kategorií, která je mu přisouzena (*gender jako organizační princip*, např. Renzetti a Curran, 2003).

Při zahájení komunikace s dětským diagnostickým ústavem musí umísťující zástupce/kyně orgánu sociálně-právní ochrany dítěte (dále též OSPOD), nebo zástupce/kyně kurátorského oddělení uvést, zda se jedná o chlapce, nebo o dívku. Důvodem je organizační zajištění a příprava na to, na jakém patře (dívčím, nebo chlapeckém) bude nutné zajistit pro dítě lůžko. Může se dokonce stát, že právě gender dítěte rozhodne o tom, že nebude moci být přijato k diagnostickému pobytu, neboť je momentálně vyčerpána lůžková kapacita v daném oddělení. V takovém případě je nutné přistoupit k tzv. administrativnímu umístění dítěte přímo do některého ze zařízení ve spádové síti, nebo požádat diagnostický ústav v jiném regionu o přijetí dítěte. (deník, 2008)

Dítě je do DDÚ Archa dopraveno buď soudním vykonavatelem, nebo pracovníkem/icí OSPOD/kurátorského oddělení, případně po předvolání ze strany DDÚ Archa rodinou. Všechny varianty mají svá specifika. Soudní vykonavatel je úředníkem, který naplňuje podstatu soudního usnesení o vydání předběžného opatření. Mnohdy odebírá dítě přímo z „terénu“, tj. z běžného prostředí každodenního života – z domova, ulice, ze školy apod. S dítětem se vidí poprvé v životě, v průběhu cesty s ním obvykle nekomunikuje více než je nutné. Zažila jsem případ, že soudní vykonavatel si nepamatoval ani jméno dítěte, které vezl. To si vyvolal až přímo přede mnou, když nahlédl do usnesení soudu. Do ústavu ho dopraví a okamžitě odjíždí. Sociální pracovníce je daleko více informovaná a angažovaná do případu daného dítěte, neboť s ním a s jeho rodinou obvykle spolupracuje již nějakou dobu. Umístění dítěte do zařízení je totiž až

poslední možností, která následuje po opatřeních „mírnějšího“ stupně prevence (dohled kurátora/ky, dohled probační/ho úředníka/ice, pobyt ve středisku výchovné péče apod.). Za tu dobu stihne sociální pracovníce dítě více poznat – zejména pak disponuje údaji z jeho anamnézy: zná poměry mezi rodiči, vztahy s příbuznými, ví, zda někdo ze sourozenců je umístěn v jiném z ústavních zařízení apod. Disponuje věděním. Přívoz dítěte rodinou na předvolání je třetí možností, díky které dostává zařízení vstupní informace z pohledu „inside“. Ten je následně komparován s pohledem „outside“ pracovníka/ice z OSPOD/kurátorského. Tato komparace probíhá buď formou osobního jednání, telefonicky, nebo studiem přiložené dokumentace vyplněné pracovníkem/icí, a to obvykle bezprostředně po „příjmu“. Vědění je tak nabýváno teprve dodatečně. (deník, 2009)

Jen několik metrů od vstupních dveří do DDÚ Archa a jen několik vteřin po fyzickém překročení této hranice se odehrává proces označovaný jako „**příjem**“. Uskutečňuje se v místnosti, která je současně kanceláří sociálních pracovníků DDÚ Archa. Většinou je jeho průběh v jejich kompetenci. V předem neohlášených případech jej mimo pracovní dobu sociálních pracovníků realizují vychovatelé/ky.

Po vstupu do kanceláře je nové dítě usazeno do malého křesílka, dveře kanceláře jsou hned za jeho zády. Mezi dítětem a sociální pracovnící³¹, která vede příjem, je po celou dobu pracovní stůl. Sociální pracovníce vyplní formulář s názvem „přijímací protokol“, zanese jméno a umístující OSPOD do sešitu evidence příjmů a předá dítě vychovateli/ce. Ověří ročník školní docházky a typ školy a podle těchto informací přiřadí dítěti výchovnou skupinu s číslem 1 – 8. (Lístičky se jmény všech dětí, rozčleněné do příslušných skupin, jsou v přehledné tabulce vyvěšeny na zdi kanceláře a při příjmu se nachází přímo nad hlavou nového dítěte.) Proces předání zahrnuje: 1) Telefonát sloužící/mu vychovateli/ce s implicitní či explicitní prosbou, aby si pro dítě přišel/přišla. Např.: „Máme nástup.“ 2) Příchod vychovatele/ky, které/mu sociální pracovníce dítě představí. Např.: „To je Anička, bude do trojky. Tak ať se Ti tu daří.“ 3) Odchod vychovatele/ky s dítětem a formulářem k vyplnění stavu ošacení. Příjem probíhá v místnosti, kterou lze označit jako „průchoďák“. Není výjimkou přítomnost dalších osob, které se tu zrovna vyskytují, ať už z pracovních či poloneformálních důvodů. (deník, 2007)

Dítě přijímá sociální pracovníce, která:

- a) převezme příslušnou dokumentaci dítěte: 1/ rodný list
2/rozsudek soudu
3/ osobní list
4/ lékařskou prohlídku – potvrzení bezinfekčnosti
5/ odhlášení ze školy
6/ poslední školní vysvědčení
7/ zdravotní dokumentaci
8/ očkovací průkaz; kartu pojištění
9/ katalogový list; vřazení do ZŠP

V případě nepřítomnosti sociální pracovníce, převezme dítě jiný pověřený pracovník (psycholog, etoped, vychovatel – žurnál, asistent pedagoga, noční služba)

- b) provede pohovor se sociální pracovnící, která dítě přivezla, popř. s osobou odpovědnou za výchovu dítěte
- c) zadá základní údaje do programu Prodius³².
(Vnitřní řád DDÚ Archa, 2009, s. 8)

³¹ Na těchto pozicích zde pracují pouze ženy, proto užívám záměrně ženský rod.

³² Fiktivní označení elektronického systému pro sdílení informací mezi odbornými zaměstnanci/kyněmi DDÚ Archa.

„První ho mají sociální pracovníce, které převezmou spisovou dokumentaci a v takových základních věcech, pak jde k vychovateli, který mu pomůže nafasovat jeho kupičku oblečení a sepsat jeho oblečení a ubytuje ho. Ukáže mu, kde bude spát a podobně. Pak si ho vezme zdravotník, já nevím, koukne mu do hrdla, zkontroluje, a pak si ho vezmu já a pak už jde do skupiny. Samozřejmě je to flexibilní, takže když třeba zdravotník právě nemá čas, tak si ho vezmu nejdřív já a podobně.“ (zaměstnankyně DDÚ Archa)

Soc. pracovníce předává dítě asistentu pedagoga (pečovateli), popř. žurnálu, který vyplní a učiní následující:

- 1) protokol o přijetí dítěte
 - 2) provede soupis jeho majetku na šatním lístku
 - 3) odebere peníze, kuřivo a předměty, které mohou ohrozit zdraví ostatních dětí. Tyto posléze předá skup. vychovateli.
 - 4) zajistí převléknutí dítěte a vyprání jeho osobních věcí u pradelny
 - 5) provede základní očistu (dítě se celé vykoupe včetně umytí vlasů)
 - 6) přidělí dítěti skříňku na os. věci, lůžko, zákl. hygienické potřeby - zubní kartáček, hřeben, ručník a přezůvky
 - 7) předá dítě zdravotnici, která provede vstupní prohlídku dítěte a popis dítěte do Prodia
 - 8) zařadí dítě do příslušné vých. skupiny podle školního zařazení
 - 9) doplní jeho jméno na panel na služ. místnosti
 - 10) popíše dítě do počítače – Prodia, zapíše chování při příjmu
 - 11) všem ostatním vychovatelům oznámí příjem dítěte zápisem do sešitu zpráv.
 - 12) předá dítě psychologovi, či etopedovi k vstupnímu pohovoru. Pokud jsou tito zaneprázdněni jiným příjmem, ponechá si dítě u sebe, popřípadě předá dítě skup. vychovateli
 - 13) **skup. vychovatel:** a) založí dítěti „Opatření ve výchově“ v počítači - Prodius.
b) odpovídá za začlenění dítěte do vých. skupiny.
c) seznámí dítě s režimem, systémem bodování a s jeho právy a povinnostmi v DDÚ,
d) seznámí dítě s bezpečností práce při výchovné činnosti
- (Vnitřní řád DDÚ Archa, 2009, s. 8)

Poté, co dítě převezme vychovatel/ka, sociální pracovníce začínají studovat dokumentaci dítěte a ve světle nově zjišťovaných informací v podobě interního slangu diskurzivně předurčují budoucí „kariéru“ dítěte v DDÚ a následných zařízeních. „Ten má trestňačku, asi bude na výchovňák.“ „Ta bude hodná, má jen záškol.“ V některých případech je o osudu dítěte již v tuto chvíli rozhodnuto, aniž by jakákoli diagnostika musela nevyhnutelně následovat. Vzhledem k závažnosti údajů v anamnéze a vstupním parametrům jednotlivých ústavů v síti DDÚ Archa někdy přichází v úvahu v podstatě jediná varianta přemístění. O tom však dítě zpraveno není. Mnohdy je v komunikaci s ním diskurzivně udržován mýtus možnosti „vybojování si“ co nejlepšího zařízení až do samého konce diagnostiky, tj. „pravda“ není vůbec odtajněna. K tomu jsou používány různé „terapeutické strategie“. Např. dítě, které od počátku vychází na nejpřísnější výchovný ústav v regionu, je během pobytu při výchovných problémech postaveno před ještě horší možností přemístění do nejpřísnějšího zařízení mimo region, byť to administrativně či kapacitně fakticky není možné. I při loučení s dítětem v rámci komunity je pak před ostatními dětmi prezentováno, že „Pepík si vybojoval Holovrchy.“³³ (deník, 2008)

Druhým specifickým ritualizovaným prvkem zahajujícím adaptační proces je tzv. „**vstupní pohovor**“. V kompetenci jej má psychologicko-etopedická sekce DDÚ Archa. V nárazových případech jej může zastat vychovatel/ka či sociální pracovníce.

³³ Fiktivní označení pro DDŠ a výchovný ústav pro chlapce s problémovým chováním.

„Tam nastolíme tu základní debatu s dítětem. To znamená, sdělí se mu všechno vlastně, kam se dostalo, jak dlouho tady bude. Jaké má možnosti kontaktovat rodinu, jak často s ní bude moci být, kdy se dostane na nějaký víkendový pobyt domů. Jaký je bodovací systém. Většinou to teda na poprvé nepoberou všechno. Pak v případě, že šlo o urgentní nebo nepříjemný odběr, to znamená, že ho vytáhli ze školy nebo že ho někde na útěku chytli policajti a přivezli rovnou soudní zřízenci nebo já nevím, tak určitě je možnost okamžitě kontaktovat rodinu. Poskytnout možnost telefonátu. Tolik toho základního, na co má otázky. Hlavně jde o takový to rozptýlení obav, protože některý vůbec netuší, kam, na jak dlouho, proč, zač. Tak to je jedna část, a druhá část je seznámení se s tím dítětem. Mě zajímá, proč je tady, jak tomu rozumí, kam se dostal a proč, jak je takový to základní rozložení rodiny. Někaká drogová minulost, alkohol, cigarety, jestli má nějakou trestnou činnost za sebou. Ale záleží, jak je povídavé to dítě, když vidím, že je to citlivé téma, tak jenom spíš tak po povrchu.“ (zaměstnankyně DDÚ Archa)

Po vstupním pohovoru je dítě začleněno do výchovné skupiny podle školního zařazení. Skupiny jsou koedukované, takže v průběhu školního vyučování i po dobu odpoledních programů jsou chlapci a dívky v menších genderově smíšených kolektivech.

Okamžikem uskutečnění příjmu, kdy je mimo jiné ověřena legitimita soudního rozhodnutí o umístění dítěte, se dítě stává součástí evidenčního stavu zařízení. Je mu založena osobní spisová dokumentace v tištěné a elektronické podobě. Tištěné verze jsou v deskách uloženy v kanceláři sociálních pracovníků v uzamykatelné skřínce (archivu). Obsahují zmíněný přijímací protokol, evidenční štítek, soudní rozhodnutí, dokumentaci poskytnutou terénním sociálním orgánem, kmenovou školou aj. Elektronické spisy jsou daleko více dynamické, vztažené k aktuálnímu životu dítěte v DDÚ. Do systému se vkládají všechny postřehy odborných pracovníků/ice stran chování dítěte, popisují se výstupy a průběh různých rozhovorů s dítětem v rámci programových aktivit, důležité změny a ukazatele v chování, komentují se udělované pochvalné a trestné body. Zakládají se zde zárodky budoucích závěrečných diagnostických zpráv, se kterými děti opouští ústav do dalšího zařízení³⁴. (deník, 2010)

Elektronický spis dítěte je tak proměňujícím se živým organismem (živým archivem), na jehož obsahu se podílejí všichni zaměstnanci/kyně DDÚ mimo provozních (kuchyň, prádelna, údržba) a současně jej všichni mají možnost sdílet, reagovat na sebe, vysvětlovat a komentovat. Jde tedy o jakýsi prostupný mechanismus založený na principu soudobých sociálních sítí či komentátorských blogů. Jen s nepatrným rozdílem - tento archiv není přístupný hlavnímu aktérovi/aktérce. Údaje jsou totiž *důvěrné*, přístupné pouze těm, kdo mají mandát spolu/utváření a revidování vědění.

Dospělí pracovníci/ice mají obecně několik možností, jak se o novém dítěti dozvídají. Mezi komunikační kanály patří zmíněný elektronický spis, dále je to sešit zpráv uložený na „vychovatelně“, vložené nové jméno na „stavové nástěnce“ a samozřejmě telefonicky šířená informace se zdrojem v místě realizace příjmu. Osobně je nové dítě zaměstnancům/kyním, kteří mají právě směnu, představeno druhý den pobytu na tzv. **ranním nástupu**, který se odehrává po snídani ve společné jídelně, odkud jsou děti distribuovány ve výchovných skupinách na školní výuku do částečně separované budovy DDÚ. Všichni ostatní mají možnost se s novým dítětem seznámit v rámci pravidelného programového prvku, jež má velmi silnou diskurzivní oporu. Je jím **komunita** – třetí

³⁴ Zajímavostí je, že pokud je dítě z DDÚ Archa propouštěno zpět domů, závěrečnou zprávu s sebou nedostává. Pouze na vyžádání je možné rodině zhotovit psychologickou zprávu dítěte, avšak v upravené zkrácené verzi.

z mého pohledu zásadní bod adaptačního procesu. Patří mezi nejprestižnější rituály DDÚ Archa jak směrem dovnitř, tak i při prezentaci zařízení navenek.

Rituály

Speciální význam mají pro život DDÚ Archa pravidelně se opakující programové komponenty s psychoterapeutickým nábojem, jež lze označit jako rituály. Rituál je předmětem studia kulturní antropologie (např. Geertz, 2000), jakož i zmiňovaných pomáhajících profesí (např. Kaufmann-Huber, 1998). Patrně nejčastěji se v souvislosti se zavedenými rituály v DDÚ Archa zmiňuje snaha ukotvit děti v bezpečném prostoru, poskytnout jim hranice a jistotu, nabídnout způsob, jakými utužovat vztahy a vazby - pomocí zprvu umělého systému nastartovat zvnitřnění určitých mechanismů jakožto předpokladů pro úspěšný život mimo zařízení.

„Komunita“ se koná každé pondělí po obědě. Jejím cílem je přivítat děti, které nastoupily za uplynulý týden; rozloučit se s dětmi, které v následujícím týdnu zařízení opustí z důvodu přemístění do následného zařízení či propuštění do domácího prostředí; poblahopřát dětem, jež v daném týdnu slaví narozeniny, a obdarovat je dárčky; ocenit děti, které učinily významný pokrok v chování a motivovat je tak k další „práci“. Prostor je i na dotazy a připomínky dětí, pochvaly, rozloučení, stížnosti apod. Komunita je vždy vedena dvojicí muž – žena (ředitel/ka zařízení – zástupce/kyně ředitelky). Rituální charakter komunity je posílen striktně dodržovaným scénářem, jenž nabývá jen minimálních rozdílů mezi jednotlivými týdny. (deník, 2008)

„Komunita je setkání lidí, kteří tady pracují s dětmi, a je na takový rovnocenný úrovni těch dětí a dospělých a nějakým způsobem propojuje všechny ty elementy toho komunitně-terapeutického systému a zrcadlí se v ní ta aktuální situace, která v tom zařízení zrovna je. ... Má to ohromný význam pro ty děti, protože třeba ty děti, co přicházejí, tak vidí, že ty, které odcházejí, že se jim odejít nechce, což je pro ně ohromný poselství.“ (zaměstnankyně DDÚ Archa)

„Jsou tam takový vyvýšený místa, takový dvě bedýnky po stranách, a jenom kdo je ‚vzorňák‘, tak může sedět v horní řadě. Ale myslím, že tohle pravidlo trochu pozbývá smyslu, protože tam jsou ještě křesla, která jsou ještě pohodlnější a vlastně platí, že kdo dřív přijde, ten dřív sedne. A oni o tu prestiž ani moc nestojí, myslím, že jim je to jedno.“ (zaměstnanec DDÚ Archa)

„Hlavní význam je, aby došlo k tomu propojení těch všech dětí a dospělých. Že se tam všichni vidíme, představují se tam nové děti. Pak určitě nějaký prostor řešit tam nějaký problémy. Neříkám, že se vždycky vyřeší, ale ten prostor tam je. Možná trochu taky nějaký stmelení, že to není takový formální. Tak to je asi tak důvod komunit, proč jsou. A průběh. Proč tam jsou, jak dlouho tam jsou, jak se jmenujou, prostě takový základní seznámení s dětma, pak loučení s dětma, který odjíždějí. Většinou to funguje tak, že odjíždějí v úterý ráno, tak ještě v pondělí se rozloučí, sbalí se v klidu. Pak se na komunitě slaví narozeniny. Holky dostávají kytku, většinou je to jejich první kytko v životě, to je vlastně rozdíl mezi holkama a klukama, že holky dostanou kytku a dárek, kluci jen dárek. Popřeje se jim, zazpívá se jim písnička. Pak se vyhlásují skokani.“ (zaměstnankyně DDÚ Archa)

Děti se při představování na komunitě řídí návodnou sadou otázek: 1. Jak se jmenuješ? 2. Odkud jsi? 3. Dá se říci, proč tu jsi? 4. Co rád děláš? Každé dítě se při představování postaví. Poté všichni dospělí a všechny přítomné děti zpívají novým dětem píseň na přivítanou za hudebního doprovodu vyučující/ho hudební výchovy. (deník, 2009)

Vstupní vítací píseň na komunitě:

„Zpíváme novým dětem, každý z nás tu taky takhle stál.
Vítáme tě v dětském světě, ne aby ses tady pral, to tedy ne.
Staň se naším kamarádem, měj nás tady všechny rád.
Hezky pracuj, nebud' kůže líná, my jsme jedna velká rodina.“
(deník, 2007)

V písni přítomné generické maskulinum by možná bylo možné ospravedlňovat častým argumentem, že mužský rod je přece univerzální a zahrnuje v sobě muže i ženy (více Valdová a kol., 2010). Pokud ale píseň v generickém maskulinu navíc zakazuje pranice, v naší společnosti tradičně spojované s chováním chlapců (Cviková a Juránová, 2005), pak se okruh osob, ke kterým v symbolické rovině promlouvá, výrazně zužuje.

Daleko více pozornosti vzbuzuje v textu písně apel k posílení vztahu dítěte s ostatními dětmi a dospělými v DDÚ a závěrečné prohlášení jednoty v podobě metaforu „jedné velké rodiny“. Do obrazu rodiny má však život v DDÚ poměrně daleko a navíc je to právě personál DDÚ, který argumentuje profesním cílem a posláním DDÚ Archa v podobě ozdravení vazeb dítěte s původní rodinou.

„Já bych řekla, že převážně do diagnostáku chodí děti, že to jejich problém úplně není, ale že to je problém v těch rodičích nebo v té rodině přímo... a řekla bych, že u nás je ten kontakt s rodinou hodně podporovanej. Že od začátku, pokud se nikdo neozve, tak se snažíme je kontaktovat, snažíme se je podpořit, pouštět je na nějaké vycházky, výlety. Pokud přijedou rodiče, děti pouštět. Řekla bych, že i u nás se snaží s nimi pracovat, promlouvat, jak na to, co s dítětem, aby se to zlepšilo. Ne každý zařízení podporuje vztahy s tou rodinou.“
(zaměstnankyně DDÚ Archa)

„Probíhá to tam [na komunitě, pozn. aut.] nějak v rodinném prostředí, tak se přivítají noví děti, ty se tam představí. A zároveň se vyhlásej a rozloučíme se s děckama, který odjížděj. Všechno to probíhá přede všemi, ono to má jako větší váhu, větší význam. Pro to dítě, že když je nový, tak si myslí, že jsme jako jedna velká rodina (úsměv), že není někde jako ztraceno. Že je o něj nějaký zájem, že je prostě uvedeno.“
(zaměstnanec DDÚ Archa)

„Já nevím, no, jedna velká rodina... ty děti spíš tu komunitu mají, že se dozví, kdo kam odjíždí. To je vlastně to jediný, co emočně prožívají.“
(zaměstnanec DDÚ Archa)

Ukazuje se, že „rodina“ v diskurzivních produktech DDÚ Archa představuje vlivnou metaforu fungování instituce. Nicméně v případech, kdy se dětem nedostává dostatečné pozornosti „opravdové“ rodiny, přestává být metaforou a stává se prostorem pro vyjádření emocí. Pozornost zasluhuje opakovaně se objevující hodnotící aspekt chování a prožívání umístěných dětí ze strany pracovníků/ic DDÚ Archa, tentokrát skeptický až prezíravý k emočnímu životu dětí. K tomuto zjištění si dovolím krátké zamyšlení:

Terminologie pomáhajících profesí, především pak speciální pedagogiky, vykazuje obecně vysokou míru normativity (Benešová, 2011a).

Běžně užívaný slovník odborných pracovníků/ic DDÚ Archa tvoří termíny vyjadřující různou míru příklonu k dominantním normám (*antisociál, disociál, asociál, sociopat*), ale také *anetik* (necitlivé dítě, imunní vůči emočním podnětům), *hraniční dítě* (na pomezí poruchy chování/osobnosti) atd. (deník, 2012)

Co je společné těmto termínům a především jejich vysvětlením, charakteristikám, popisům příznaků? Mocenská pozice mluvčí/ho, jenž je reprezentant/ka vládnoucí normy. Kritici a kritičky *disability studies* tento fenomén vystihli na užívání neadekvátních metafor pro zkušenosti a prožitky osob s postižením, kterými se lidé bez postižení snaží vyjádřit rozdíl mezi svou vlastní zkušeností a zkušeností postižených lidí. Setkat se můžeme například s metaforami „ticha“, „temnoty (tmy)“, „izolace“ aj. Podobně jako v případě stigmat, původcem metafor nejsou ovšem lidé s postižením. Metafory tedy nejsou vyjádřením autentické zkušenosti postižených lidí, nýbrž odrážejí to, co si většinová populace myslí, že postižení vidí, slyší, cítí, prožívají apod.

Jak uvádí Baynton (1997), pro většinu slyšících lidí spočívá rozdíl mezi neslyšícím a slyšícím člověkem v tom, že neslyšící neslyší. Metaforickým vyjádřením pak může být (a často také je) ticho. Ale ticho není něčím, co by neproblematicky popisovalo zkušenost neslyšících lidí. Problémem podle autora je, že slyšící lidé jsou v pozici činit na základě těchto metafor (obvykle bez vědomí, že jsou to pouze metafory) rozhodnutí, která mají dopady na životy lidí s postižením.

Vrátím-li se ke stigmatizujícím označením pro dětské obyvatele DDÚ Archa, pak analogickým argumentem, jenž vyvrací náležitost užívání termínů typu „anetik“ je, že se podceňuje vztahová dimenze mezi dítětem přijímajícím citový podnět a zdrojem tohoto podnětu, jakož i kvalita tohoto podnětu, faktory prostředí, v němž k procesu kýžené „výměny“ podnětů dochází atd. Připustit si tu rovinu by znamenalo zpochybnit naplnění normativity také z „druhé strany“ přenosu citového podnětu v prostředí DDÚ Archa. Obnášelo by kritickou reflexi okolností, za kterých k hodnocení míry přijímání podnětů dítětem v prostředí DDÚ dochází. Bylo by nutné položit si nejlépe v první osobě otázky: Jsem nazýván *asociálem* proto, že majoritní normy společnosti prezentované diagnostickým ústavem v zúžené represivní podobě ve mně vyvolávají pocity ohrožení? Jsem označována za *hraniční poruchu osobnosti* proto, že namísto ztotožnění se s normativním konceptem femininity, jenž je v zařízení upevňován mimo jiné kontrolou nad potřebou menstruačních vložek, cítím spíše odcizení, a podle toho také konám? Jsem *anetická* proto, že mě nedojímá dění na komunitě?

Diagnostická laboratoř

Komunita má vedle všech výše zmíněných dílčích cílů také jeden centrální: zajistit zdárnou adaptaci dítěte na nový sociální prostor (srov. Janský, 2004; Nakonečný, 1999). V hodinách a dnech bezprostředně následujících po nástupu nového dítěte do ústavního zařízení mají pracovníci a pracovnice na zřeteli důležité hledisko: umožnit dítěti bezproblémovou adaptaci a nepodcenit rizika s ní související – např. útěk.

Na počátku pobytu v DDÚ Archa získává každé dítě určitý „oddechový čas“ – na seznámení se s pravidly režimu, budovou i jednotlivými pracovníky a pracovnicemi. Období trvá tři dny, kdy dítě neopouští areál zařízení ani formou vycházek se skupinou. (deník, 2010)

„Klasický příjem je první tři dny na baráku, pak tři dny smí na zahradu a pak teprve se skupinou mimo areál.“ (zaměstnanec DDÚ Archa)

Goffman (1961) v této souvislosti hovoří o „vstupních momentech socializace“ (s. 17). Jedinec však není socializován pro život ve společnosti, jak by se mohlo zdát. Je socializován pro život v prostředí diagnostické laboratoře – osvojuje si pravidla jiného světa, než je ten, k němuž se dříve či později nevyhnutelně vrátí. Což ale jako by nebylo plnohodnotně domyšleno zaměstnanými DDÚ Archa:

„Je to o tom provázení, o reálných rizicích, která děti čekají, když přijdou domů. Takže si myslím, že je to skvělá příležitost si vyzkoušet, jak by to dítě mohlo fungovat asi i doma. A v tom mužsko-ženském prostředí... když mluvíme o genderu... já si myslím, že jsme tady nezaznamenali to, že by tady někdo trpěl tím, že jsou tady holky a kluci pohromadě.“ (zaměstnankyně DDÚ Archa)

Při argumentaci o „návratu“ dítěte domů je na místě obzvláště kritická sebe/reflexe. Zprvé, svět dítěte „před pobytem v DDÚ“ neustrnul, vyvíjel se svou vlastní osobitou cestou až do bodu „návratu dítěte z pobytu v DDÚ“. Zadruhé, v tomto momentu opětovné konfrontace se znovu mění obojí – vracující se dítě i přijímající rodina. Svět „venku“, včetně světa „rodiny venku“ nyní na dítě pohlíží skrze jeho zkušenost „absolventa“ DDÚ. Podobně „absolvent/ka“ DDÚ bude čelit re/konstrukci *self* identity skrze pohled „druhého“ a současně bude re/konstruovat svůj obraz o původní/současné podobě rodiny.

„Nevýhoda samozřejmě je, že s tou rodinou se všeobecně moc nepracuje. To dítě třeba tady udělá nějaký pokrok, jenže rodina se mezitím neposune. To by bylo dobré změnit.“ (zaměstnankyně DDÚ Archa)

Řešením by podle zaměstnankyně DDÚ Archa měla být restrukturalizace „původní“ rodiny v souladu s ideologickými opatřeními DDÚ Archa, tak aby se v okamžiku nevyhnutelné konfrontace „absolventa/ky“ a jeho rodiny eliminovaly disproporce na úrovni ideové a potažmo interakční. Z logiky argumentace však vypadá zbývající část „vnějšího světa“. Nabízí se otázka: Je-li přechod dítěte opouštějícího ústavní systém natolik náročný, že jej sociálně diskvalifikuje na mnoho dalších let (více Matoušek, 2007; Browne, 2007), je možné nadále obhajovat myšlenku, že pokud by v terénu byl k dispozici dostatek terénních pracovníků na práci s rodinami, k těmto problémům by nedocházelo, nebo by byly výrazně marginalizovány? Není spíše na místě kritické přehodnocení cílů a nástrojů organizace, včetně těch směřujících k uniformitě v mezích genderového dualismu „absolventů/ek“ ústavního systému?

V ohnisku kritické genderové analýzy (Zábrodská, 2009) se při zkoumání adaptačního procesu v DDÚ v návaznosti na předchozí kapitolu nezbytně ocitají nejen prvky posilující organizační význam genderu, ale především způsoby „dělání rodiny“. Poněkud paradoxně a spleťtí vystupují v poodhalené optice cíle DDÚ Archa při práci s dětmi.

Mezi hlavními záměry zařízení se např. ve výroční zprávě 2007/2008 objevuje: *„Zohlednění individuálních dětských potřeb v souvislosti s jejich aktuální individuální osobní a rodinnou realitou, mobilizace rodičovského potenciálu pro spolupráci směřující k návratu dítěte do rodiny, rehabilitace a harmonizace vzájemných rodinných vztahů.“* (s. 6, zvýraznění ad hoc). Jak se ale ukáže v kapitole 3.8, cílem DDÚ je také nastolení

bezpečného prostoru. A vypadá to, že jedním z terapeutických cílů je rovněž vytvoření modelu jakési pseudorodiny (více kapitola 3.7). Takové, která nastaví normy pro vztahy, chování a prožívání, aby se s odchodem dítěte z ústavu zase rozpustila a dítě mohlo nastartovat další genderované adaptační procesy někde jinde, s alternativními implicitními představami o fungování řádné rodiny a obsahu genderových rolí jejích členů. Nabízejí se otázky účelnosti a kompatibility takového konstruktu s individuálním i sociálním zázemím každého konkrétního dítěte. Nejsou však předmětem této disertační práce.

Kritickému zkoumání nechť je nyní podroben také samotný pojem adaptace (Petrusek a kol., 1996, s. 40). Označuje přijetí norem a pravidel chování (a jeho hodnocení) platných v daném čase v daném prostoru – DDÚ Archa. Přestože jsou si zaměstnaní ústavu vědomi dočasnosti bezprostředního fyzického působení DDÚ Archa, terapeutickým cílem pobytu by podle nich měl být alespoň částečný přenos těchto „zdravých“ norem do civilního prostředí. To je sporná idea, neboť zpět do rodiny se ročně vrací jen cca 8 % dětí (Výroční zpráva DDÚ Archa, 2007-2008). Ostatní míří do následných ústavů, které jsou vybaveny kolekcemi dalších speciálních adaptačních normativů. Druhý problém souvisí s příliš naivním spoléháním na imitační rolové teorie (Karsten, 2006).

...chlapci a dívky získávají chování typické pro své pohlaví tím, že pozorují vzory téhož pohlaví a jejich pohlavně typické chování napodobují a přejímají. ... Děti imitují spíše tehdy, předvádějí-li je vzory, které v jejich světě zaujímají vysoké postavení (rodiče nebo starší děti téhož pohlaví), a je-li modelové chování úspěšné, nebo alespoň zůstává bez trestu (Karsten, 2006, s. 36).

„Nabídka vlastně těch sociálně žádoucích modelů i u dospělých pracovníků, protože tady není vybraný jeden druh dospělých, já si s tím výběrem pracovníků dávám dost velkou práci, takže tady v tom týmu není člověk, který by si byl nějak hodně podobný, každý je jiný. A to je pro ty děti hodně užitečné.“ (zaměstnankyně DDÚ Archa)

Předně je třeba namítnout, že základní teze imitačních teorií nejsou vědeckou komunitou většinově přijímány (Karsten, 2006, s. 38). Zadruhé, přestože participantka výzkumu citovaná výše deklaruje snahu o zajištění rozmanitých zdrojů možné imitace, princip podpory diversity rozhodně nezaujímá v ideologii DDÚ Archa přední místo. Už pro zúžené chápání a vynucování rolového chování v souladu s hegemonní maskulinou a tradiční femininitou (Connell, 1995; 2005; Záborská, 2010). Zatřetí, adaptace je v kontextu ústavního systému do značné míry ztotožňována s resocializací dítěte, nebo je jí resocializační cíl alespoň jednoznačně předznamenán.

Jak uvádí ředitel jednoho z českých dětských diagnostických ústavů Pavel Janský (2004) ve své publikaci *Problémové dítě a náhradní výchovná péče ve školských zařízeních*, adaptace má být první oblastí hodnou sledování a popisu z hlediska chování dítěte ve výchovném zařízení:

1. Adaptace na zařízení, režim, kolektiv (reakce dítěte na změnu prostředí, způsob začlenění do kolektivu, reakce a chování vůči ostatním dětem a dětí vůči němu, ochota a způsob přijímání autority dospělého – muže, ženy) (Janský, 2004, s. 128).

Zřejmý je odkaz prvního bodu v oblastech následujících, a to včetně žádoucí dichotomně nastavené genderové diferenciaci v popisu chování dítěte:

9. Vztah k autoritě (obecný vztah k autoritám, společenským normám a jeho specifické projevy, přijímání mužské a ženské autority – způsob, omezení, akceptovaný a osvědčený postup, sociální distance,...),

10. Vztah k dětem (postavení a role v dětském kolektivu, projevy dominance, submise, míra vlivu, oblíbenosti, vztah k dětem opačného pohlaví, k mladším, starším, preference a výběr kamarádů – množství, znaky, způsob komunikace,...)

(Janský, 2004, s. 129).

Uvedené schéma je obvykle sledováno i v závěrečných zprávách reprezentujících vybrané poddisciplíny vědění v DDÚ Archa. Konkrétně jde o psychologickou, výchovatelskou a etopedickou.

Režim a čas

Na DDÚ Archa je možné pohlížet jako na jedinečný a svébytný prostor, v němž platí specifická pravidla, která ovšem nemusejí být sdílena jinými institucemi v rámci systému pro výkon ÚV a OV. V následujícím výkladu mi jde o zachycení těchto interních mocenských praktik a o uplatnění kritické genderové analýzy v konkrétních sledovaných aspektech každodenního fungování vybrané instituce náhradní výchovy, tedy o porozumění genderovým re/konstrukcím v každodennosti diagnostického pobytu DDÚ Archa. Všímám si pravidel pobytu specifických pro denní a noční provoz a institucionalizovaných výchovných opatření, reflektuji ritualizované praktiky doprovázející odchod dítěte ze zařízení, resp. jeho dislokaci do zařízení následného.

Souhrn načasovaných programových komponent směřujících k ovlivnění chování či postojů dítěte se v diskurzu DDÚ Archa označuje jako „režim“. Byl to Erving Goffman (1961), který v souvislosti s totálními institucemi popsal, jak mohou být běžné jednoduché denní aktivity, jako je například oblékání, rozděleny do načasovaných úseků, přičemž jakákoli odchylka od předepsaného časového plánu je spojena se sankcemi (srov. též Kivett & Warren, 2002).

Obrázek č. 4: Režim DDÚ Archa

Časový harmonogram - školní odd.

Všední den:	6.30 hod.	probouzení dětí a vstávání
	6.30- 7.15 hod.	osobní hygiena, úklid pokojů, oblékání, výměna prádla
	7.15 - 7.45 hod.	snídaně
	7.45 hod.	předání dětí učitelům
	10.35 - 10.50 hod.	svačina
	12.30 hod.	oběd I. skup. - ml. šk. věk
	13.30 hod.	oběd st. šk. věk
	14.00 - 15.30 hod.	1. část odpolední činnosti ve skupině - vycházka

	15.45 - 16.00 hod.	svačina
	16.00 - 17.00 hod.	2. část odpolední činnosti ve skupině
	17.00 - 18.00 hod.	příprava na vyučování + skupinové hodnocení
	18.00 - 18.30 hod.	večeře
	18.30 - 20.00 hod.	večerní osobní hygiena, úklidy
	20.00 hod.	večerka dětí ml. šk. věku
	20.00 - 21.00 hod.	večerní klidový program
	21.00 hod.	večerka
SO a NE:	8.00 hod.	probouzení a vstávání
	8.00 - 8.30 hod.	ranní hygiena
	8.30 - 9.00 hod.	snídaně
	9.00 - 12.00 hod.	rekreační a skupinová činnost, příprava na vyučování
	12.00 - 13.00 hod.	oběd, příprava na odpolední činnost
	13.00 - 17.00 hod.	výlety, sport - bazén, bruslení, turistika, poznávací vycházky svačina - možno vzít s sebou
	17.00 - 18.00 hod.	skupinová činnost + hodnocení skupin
	18.00 - 19.00 hod.	večeře
	19.00 - 20.00 hod.	osobní hygiena, úklidy - NE
	20.00 - 22.00 hod.	večerní klidový program - televize, společenské hry,
		večerka
	21.00 hod.	večerka - NE

Zdroj: Vnitřní řád DDÚ Archa, 2009, s. 12

„Tak všední den dětí probíhá tak, že ráno vstanou, jdou na snídani, pak odcházejí do školy, jsou ve škole, mají svoje předměty a během toho dopoledne kromě té školy si je berou psychologové a etopedi.“
(zaměstnanec DDÚ Archa)

Dopolední program DDÚ Archa spočívá v zajištění povinné školní docházky dětí. Ta se odehrává v budově přilehlé té hlavní. Navzájem jsou propojeny úzkým proskleným koridorem vedoucím zahradou. Přemístění dětí na školní výuku následuje hned po snídani. Při té sedí v jídelně každá výchovná skupina u vlastního stolu. V závěru jídla se již v jídelně shromažďují vyučující, kteří si po snídani děti odvádějí do tříd. **Pohyb dětí se děje vždy ve skupinách, přičemž jednotlivé skupiny si navzájem cíleně nekříží dráhy, takže jejich přesun je časově rozfázován.** V rámci obvyklých pěti vyučovacích hodin denně si psychologové/žky a etopedi/ky odebírají jednotlivé děti z výuky a realizují s nimi terapeuticko-diagnostické aktivity (pohovory, testy) ve svých kancelářích, které jsou umístěny v téže budově. Pedagogický personál odvede po výuce děti zpátky do jídelny na oběd, kde si je opět přebírá sekce výchovy. (deník, 2009)

„Program je víceméně na nás, většinou píšeme takzvaný týdenní plán, který tam musí být. Mám pocit, že to nikdo nedodržuje, že to je vysloveně, co ho tam napadne v tu chvíli, a pak je to podle počasí a podle chování, že se nedá nic předem naplánovat no... buď jsme na baráku, když je nějaký špatný počasí, tam samozřejmě do tělocvičny, do posilovny, v tělocvičně nějaký hry, fotbal, florbal, basket a podobně... za odměnu i třeba na počítače, ti, co mají zákaz výhod, tak nejdou. Nebo se jde na zahradu, sport na zahradě, i klidně navíc může být práce na zahradě, neznamena to, že to můžeme mít jen jednou týdně, že jako například včera, jako bylo v neděli hodně sněhu, tak šli odhazovat sněh a měli řeči, že to dělali předevčírem podobně, nesmysl, samozřejmě, když je potřeba, tak se pracuje, jinak vycházky, běhání na stadionu, inline brusle, občas si někdo troufne jet i někam na kolech.“ (zaměstnanec DDÚ Archa)

Některé aktivity jsou do programu komponovány s pravidelnou týdenní frekvencí ve stanovené časy. Dalo by se tedy říci, že programový harmonogram má jednak svou denní a týdenní osu. Třetí časová linie má individuálně-vývojový charakter z hlediska postupu v adaptačním procesu toho konkrétního dítěte (viz výše).

„Ještě taky každá skupina má ‚psycho‘ [psychologicko/etopedické terapeutické skupinové sezení, pozn. aut.] od dvou do tří, takže třeba já ve středu chodím až na tu třetí.“ (zaměstnanec DDÚ Archa)

„U těch menších dětí už třeba ten druhý den jdou na zahradu, když člověk vidí, že jsou v pohodě, tak jdeme dřív, ale u těch starších si na to máme dávat pozor. Já sám teda taky беру ty děcka, když vím, že jsou ze sociálních důvodů a že jsou příjemný, hodný, tak je třeba už třetí den vezmu někam úplně mimo, nebo už třeba druhý den.“ (zaměstnanec DDÚ Archa)

Určitá míra flexibility je v programu zahrnuta na všech třech úrovních časování. Děje se více či méně v rozporu s oficiálními pravidly, tedy s vnitřním řádem DDÚ, nicméně vedením je tolerována. Pokud dojde ke kázeňskému prohřešku dítěte v důsledku této flexibility, pak s plnou odpovědností vychovatele/ky či jiného odborného pracovníka/ice.

Detailní vhled do chodu organizace ukazuje, že čtvrtou dimenzí, která strukturuje program dětí umístěných v DDÚ Archa, vytyčuje souřadnice pohlavně-genderová.

„Každá skupina má svoji hernu, tady to probíhá na herně. A na pokojích...no když jsme třeba v posilovně a někdo si chce být třeba v klidu sám, a je to kluk, protože ta posilovna je na chlapeckém patře, tak ho třeba pustím, a je tam klid, chvíli je tam sám a podobně, ale jinak jsme jako na herně celá skupina. Neexistuje, aby byli třeba sami na počítači nebo v posilovně, jednak z bezpečnostních důvodů, pak taky aby tam nebyl nepořádek.“ (zaměstnanec DDÚ Archa)

Samostatný pobyt dívky v posilovně na chlapeckém patře je nepřijatelný. Touha po takovém druhu zábavy se u dívek ani nepředpokládá. V době večerního režimu se navíc nemožnost pobytu dívek v posilovně zdůvodňuje tím, co je v rámci pravidel DDÚ Archa souběžně uměle budováno jako překážka – například nevhodným oděvem dívek či uspořádáním vybavení DDÚ v prostoru.

Aut.: „A holky nemůžou chodit posilovat?“

Zaměstnanec DDÚ: „Večer už ne, protože ta posilovna je na chlapeckém patře.“

Aut.: „Není to škoda, když by se i holky mohly fyzicky vyventilovat?“

Zaměstnanec DDÚ Archa: „To si zase nemyslím, oni mají možnost odpoledne. A že by tam večer chodily v županu, to nevím teda“³⁵ ...takže koukají na televizi, na počítač můžou jít, někdy hrajou hry, spíš je to o tom povídání.“

„Když se stane čistě výjimečně, že je čistě klučičí, nebo holčičí skupina, tak se logicky trochu mění program, že si to přizpůsobují. Když se sejdou kluci, tak je to asi víc sportovní, a když je to holčičí a sejdou se i žena-vychovatelka, tak i choděj po krámech, nebo prostě mají nějaký rukodělný program.“ (zaměstnankyně DDÚ Archa)

³⁵ Župan je povinným prvkem večerního oděvu dívek dle Vnitřního řádu DDÚ Archa.

Organizace zájmových činností

Zájmová činnost je součástí výchovných činností. Jsou plánovány „Ročním výchovným plánem“ a rozplánovány do jednotlivých týdnů v plánech týdenních.

Jedná se o činnosti:

- 1 koedukovaných skupin
 - 2 činnosti chlapecké (fotbal, florbal, ...)
 - 3 činnosti dívčí (vaření, pečení, šití,...)
 - 4 činnosti běžného charakteru (výlety,...)
 - 5 činnosti výběrové – akce s drahým vstupným (bazén, aquapark, návštěva hokejových a fotbalových zápasů, výlety na horských kolech, běžkách,...)
 - 6 činnosti s terapeutickým cílem – zátěžové terapie (pobyt na horách pro děti hůře výchovně zvladatelné)
 - 7 rekreační zájmové činnosti
 - 8 společné činnosti sourozeneckých skupin
- (Vnitřní řád DDÚ Archa, 2009, s. 19)

Zájmový program pro děti v zařízení podléhá nejprve „genderovým sítům“, která určují zábavu adekvátní pro chlapce a „zábavu“ adekvátní pro dívky. Zatímco chlapeckou zájmovou činností je v pojetí vnitřního řádu DDÚ Archa rekreační sportovní vyžití, dívčí zájmovou činnost tvoří trénink dovedností pro budoucí výkon domácích prací (tedy součást strukturálního znevýhodnění žen na základě genderově nerovné dělby práce). Obojí je pak ve vnitřním řádu vyňato ze zájmových činností běžného charakteru a z činností vhodných pro koedukované složení skupiny. Jinak řečeno, hned dvojí diskurzivní apel sděluje, že dívčí činnosti nejsou určeny pro chlapce a naopak.

Teprve v druhém plánu, po uplatnění genderových sít, se jedná o akce „výběrové“, neboli vzácné, exkluzivní. V jejich případě se kritéria účasti ani samotný výběr těchto akcí nezdá být výrazně genderově strukturován. Dívky i chlapci chodí do kina a do divadla na stejná představení, na stejné zábavní akce do městských institucí. V případě návštěv sportovních akcí, jako jsou hokejová či fotbalová utkání, jsou vybírány genderově smíšené skupiny dětí, hlavním kritériem nominace není gender, nýbrž aktuální hodnocení chování daného dítěte.

Ukazuje se, že genderově diferencované je zapojení dětí do sportovního vyžití v rámci zařízení. Předpokládá se, že chlapci mohou jejich prostřednictvím snáze odčerpat agresi (na rozdíl od dívek) a docílit pozitivních změn v chování. Sporty, kterým se děti v DDÚ Archa věnují, jsou totiž v tuto chvíli plošně nastavené tak, aby vyhovovaly spíše silově a výkonnostně zdatnějším jedincům.

Činnosti s terapeutickým cílem, neboli zátěžové terapie, sice vnitřní řád neřadí mezi specificky dívčí nebo specificky chlapecké činnosti, ale praxe jejich realizace prokazuje, že jde o aktivitu převážně chlapeckou (více kapitola 3.2).

„Řekla bych možná, že holky nemají tolik toho sportovního vyžití, jakoby speciálně pro holky... myslím, že prostě je to zahrnutý v tom, že co je pro ty kluky i holkám vyhovuje. Já si myslím, že třeba ten aerobik by některý holky přivítaly, což si myslím, že tady tak není. Že třeba pro kluky je hodně fotbal, kolečkové brusle, kolo ... a chybí třeba taneční kroužek.“ (zaměstnankyně DDÚ Archa)

[Mezi specifické činnosti DDÚ patří, pozn. aut.] „**Kvalitní zájmová činnost, aktualizovaná s ohledem na konkrétní dětské složení, s přihlédnutím k individuálním zájmům.**“ (Výroční zpráva DDÚ Archa, 2007/2008, s. 5; zvýraznění ad hoc)

Načasování průběhu dne probíhá s malými rozdíly pro všední a víkendový den (ten je z hlediska „režimu“ uvolněnější). Předepsáno je, kdy probíhají denní jídla, ranní a večerní hygiena, úklidy pokojů, tzv. terapeutické skupiny s psychologem/žkou a etopedem/kou, telefonáty s blízkými osobami, kdy je možné využívat volný čas. I volný čas je tráven permanentně pod dohledem (*gaze*, Foucault, 2000) dospělé/ho pracovníka/ice DDÚ. Záleží na jeho/jejím posouzení, zda výjimečně umožní vybraným dětem např. psát si o samotě na pokoji dopisy.

Princip univerzálnosti pohledu, vtěleného do prostoru i do těl, který jako mocenský nástroj (transformovaný do nástrojů sociální kontroly) funguje, i když dohlížející osoba právě není přítomna, popsal Foucault (2000) na mnoha stranách. Detailem, který mocenskou hru rozehrává nad rámec genderových klíšé ještě do obšírnější spirály, je v případě DDÚ Archa například nutnost vést telefonické rozhovory s rodinou výhradně v českém jazyce, aby jim přítomný personál rozuměl. Explicitně znevýhodněno je touto praktikou nezanedbatelné procento romsky hovořících dětí³⁶. Striktní načasování programu se týká i týdne jako časové jednotky – v pondělí po obědě je komunita, v úterý dislokace a většina odjezdů dětí do následných zařízení, v pátek po obědě celkové hodnocení všech dětí, v neděli většina návštěv apod.

V průběhu diagnostického pobytu se děti striktně dělí na jednu velkou chlapeckou a jednu velkou dívčí skupinu při ranních a večerních režimech (v době provádění hygieny, přípravy oblečení na další den aj.) a v době spánku. (Oproti tomu školní výuka a odpolední program probíhá ve skupinách organizovaných dle věku a typu školy. Např. skupina č. III seskupuje děti navštěvující 8. a 9. třídu základní školy)³⁷. Platí zásada, že na ranní a večerní režimy jsou dívky i chlapci dozorováni vychovatelem/kou téhož pohlaví, takže tvoří dvě genderově homogenní skupiny. Jakousi „hybridní“ roli má v tomto ohledu pozice vedoucího vychovatele, shodou okolností aktuálně obsazená zaměstnancem mužského pohlaví. (deník, 2008)

„Postupně, jako po jednom, po dvou je volá jeden vychovatel ve sprše, že teď jako můžou dva další, a jeden je na chodbě a čeká, postupně se vykoupou... a než jdou na hernu, tak prostě musejí být na pokoji a musejí si zavolat vychovatele, aby si nechali zkontrolovat skříňku, a teprve pak můžou jít na hernu. Některý to v pořádku nemají, takže pak občas se stane, že člověk jim vyházeje skříňku, jako to, co má špatně, že to musí udělat znova, nebo jim prostě pomůžeš, že jsou malí, tak to jim člověk pomůže, to by pak zabralo stokrát víc času. No pak na herně večer se rozdělí na dvě party. Ty menší děti, 12 let a míň plus zákazáři jsou na dvojkový herně, kde se většinou dívají na nějakou pohádku, většinou něco kresleného, nebo tam můžou hrát hry nebo tak. Některý děti, co jsou v klidu, tak je i pustíme na pokoj. Tam si chtějí třeba psát, nebo povídat, ale musí to být v klidu. Ty starší, to znamená 13 let a víc, co nemají zákaz výhod, jdou na takzvanou půdu, kde si pustí film nebo dvd, nebo si tam hrají karty, nebo si tam povídají, nebo si tam někdo čte něco.“ (zaměstnanec DDÚ Archa)

³⁶ Romské děti jsou umisťovány do DDÚ Archa, pokud nemají jinou státní příslušnost než ČR. Cizince a cizinky přijímá na základě soudního rozhodnutí speciální zařízení pro děti a cizince.

³⁷ Provozní rozdělení na chlapce a dívky se v historii existence DDÚ Archa v žádném denním čase netýkalo předškolního oddělení, jehož kapacita činila dvanáct dětí. Zde spali chlapci i dívky pohromadě a trávili spolu i denní aktivity. V současné době je toto oddělení zrušeno.

*„Je to možná o něco jednodušší, když je tam jenom klučičí skupina, že třeba když se jde hrát fotbal, tak kdyby tam byly holky, tak budou naštvány, nebo do posilovny. Naopak, kdyby holka chtěla na herně plást, nebo tak, tak kluci jsou takový akčnější, nebo radši ten sport než holky. Ale jako ... samozřejmě, když jsou smíchaný, tak je to výhra v tom, jak se chovají k holkám mezi sebou a ke klukům a podobně. Ale nevýhoda je, když jsou zamilovaný, tak tam zkoušejí nějaký věci, nebo záleží, jaký jsou, no. Někdy jsou na sebe rozhádaný, prostě asi to je o něco snazší, když tam jsou jen kluci než ty holky. **Jinak prostě člověk přistupuje ke klukům a jinak k holkám.**“ (zaměstnanec DDÚ Archa; zvýraznění post hoc)*

Aut.: *To rozdělení na kluky a holky večer a v noci je funkční?*

Zaměstnanec DDÚ Archa: *„Já si myslím, že v těchto podmínkách to je nutnost. Že kdyby byli společně na jednom patře... jako a puberta, tak by se nějak vyhledávali a scházeli, tak by to mohlo být nebezpečné i v jiných ohledech.“*

„A v noci si nedokážu představit, jak by to probíhalo, jako kdo by to uhlídal, to by byl pořád jeden pokoj vystěhovanej na vychovatelně. Co si budeme povídat, dneska je to posunutý a ty holky tady ve 12, ve 13 letech mají takový zkušenosti a jsou doopravdy tak nastavený, že si neváží sami sebe.“ (zaměstnanec DDÚ Archa)

Bodový systém

A/ Hodnocení

I. Bodujeme na jedenáctistupňové škále:

+5 +4 +3 +2 +1 0 -1 -2 -3 -4 -5

kladné body (+) označujeme pro přehlednost jako červené, záporné body (-) jako černé.

Červené a černé body se navzájem odečítají při týdenním hodnocení. Dítě nemůže za jeden den dosáhnout více než 5 kladných + další červené body do kroužku za večerní režimové úklidy. Každé dítě musí být denně hodnoceno.

(Vnitřní řád DDÚ Archa, 2009, s. 24)

Hodnocení chování dětí v dětském diagnostickém ústavu je založeno na bodovém systému, který je blíže specifikován ve vnitřním řádu zařízení (Vnitřní řád DDÚ Archa, 2009). Plusové (červené) body jsou dětem udělovány za konformní chování a jsou spojeny s určitými výhodami (např. volné vycházky – bez dozoru vychovatele/ky). Černé naopak následují po některém z prohřešků, vyjmenovaných ve vnitřním řádu.

„Existuje bodovací systém, kdy máme červený a černý během dne. Každý pátek je pak hodnocení, kdy se spočítají od pátku do čtvrtečního večera veškerý červený a černý, který za ten celý týden dostali, sepíše se to, spočítá se to. Podle toho se přisuzuje kapesný - když mají zákaz výhod, tak mají snížený kapesný. Jestliže má vzorňáka, to znamená, že mají maximálně za celý ten dvě černý, tak jsou vzorný, a když jsou takhle vzorný 14 dní v kuse, tak a jsou v diagnostiku aspoň tři týdny, tak můžou jít na volnou vycházku, která je v sobotu od devíti do dvanácti.“ (zaměstnanec DDÚ Archa)

„Já jim to vysvětluju, že když dostanou černou, tak je to takový vykřičník, pozor, děláš něco špatně, vezmi si z toho ponaučení. Červený jsou za dobré věci, černý jsou za věci, které se nedělají. Systém je takovej, že by mělo jít získat vždycky víc červených než černých. Zapisuje se to do takovýho archu před večeří s tím vychovatelem. Od pátku do čtvrtka probíhá to hodnocení a ve čtvrtek večer se to sečte a v pátek se to vyhláší. A na tom hodnocení, to je vždycky po obědě v pátek, sejdou se tam všechny děti a hodnotí je učitel, vychovatel, psycholog, etoped.“ (zaměstnanec DDÚ Archa)

Aut.: „A ty děti tomu systému rozumíš?“

Zaměstnanec DDÚ Archa: „Jo, na třídnických hodinách se to hodně řeší a oni i dost okoukávají od dětí, které tady jsou už delší dobu. Na některých hernách jsou i vyvěšená pravidla.“

Kivett & Warren (2002) tento systém nazývají „token economy“ (s. 6). V jejich výzkumu vyšlo najevo, že chlapci ve výchovném zařízení body nedostávají, ale sami si je zapisují do sešitků, které nosí stále při sobě. V DDÚ Archa funguje bodový systém obdobně – děti si udělené body během dne pamatují a v určenou dobu si je nahlašují (veřejně, tj. před celou skupinou).

„Ty děti si to pamatují. A většinou si pamatují, co je dobrý. A náhodou někomu se stane, že si neřekne teda to, co je špatně, a může mu to projít. Ale když mu to neprojde, tak vlastně má jakoby podvod. A probírá se to. Ale je na tom dítěti co si riskne a jak to tady odhadne. Takže naprosto přirozená situace, která je kdekoli jinde, a zase to ti vychovatelé s tím dítětem probírají. Že to není technokratická zbraň.“ (zaměstnankyně DDÚ Archa)

V programu pondělní komunity je vždy vyhrazeno několik minut na hru s terapeutickým nábojem. V repertoáru využívaných her je i jedna, která spočívá v testování míry osvojení pravidel bodového systému. 2 dobrovolníci/ice z řad dětí se postaví na pásma čísel od -5 do +5 a poskakují na něm podle toho, jaké typy prohřešků či úspěchů vyvolává vedoucí vychovatel. (deník, 2008)

*„Myslím, že v dětských domovech by neměl být bodový systém, že je to určitě taková berlička, kterou my využíváme, abychom dřív, než tady začnou platit ryze vztahové věci - jakože tamten vychovatel je takovej a můžu si k němu dovolit tohle - tak než by tohle všechno ty děti rozpoznaly, tak jim ten bodový systém dává od první minuty velký pocit **jistoty a bezpečí**. A může se teda říct, že ten bodový systém funguje jen tehdy, když nad ním, vysoce nad ním jsou vztahové věci. Myslím, že největší odměnou pro dítě je vztah k tomu dospělým.“* (zaměstnankyně DDÚ Archa; zvýraznění post hoc)

Poměrně ojedinělá závěrečná reflexe zavedeného bodového systému se v průběhu dostává do paradoxní slepé uličky. Pokud se má bodový systém používat jako dočasná berlička, měl by být v jisté fázi převážení vztahů revidován, uzpůsoben, nahrazen. K tomu však v praxi nedochází. Proč lze navíc očekávat, že v dětském domově budou od počátečních momentů pobytu platit ony „vztahové věci“, zatímco v DDÚ nikoli? Protože DDÚ byl jednou jako „režimovější“ ustaven.

Podobně jako u večerního rozdělení na chlapce a dívky, u předepsaných dívčích oděvů či jednou zbudovaného a zaranžovaného prostorového uspořádání DDÚ je i bodový systém nakonec vykládán nikoli jako mechanismus usnadňující práci zaměstnancům/kyním, nýbrž jako výhoda pro umístěné děti, jako aspekt přispívající k jejich jistotě a bezpečí. Příčina a účel se diskurzivně obrací.

„Já vždycky říkám, že ten bodový systém je spíše pro ně. Že nás to jako až tolik nezajímá, že prostě ty černý a červený říkají, co dělají dobře a co špatně. Že to je jen o tom: „aha, teď něco dělám špatně tak bych to mohl dělat jinak“. Takže já si myslím, že je to docela dobrý nástroj, že oni se pak velice dobře orientují.“ (zaměstnanec DDÚ Archa)

„Já jim vždycky říkám, když oni počítají, většinou oni počítají ve středu nebo v úterý, protože mají tolik černých tak aby se nedostali do zákazu, tak se snažej získat honem červený, že jo. Což je z jednoho pohledu dobrý, pro tu motivaci, že jsou schopný účelového chování. Protože ty, který se neumí ani chovat účelově, tak

je to aspoň trochu naučí... Já si myslím, že to hodnocení v pátek má pro ně, a obzvlášť pro ty jednodušší, docela orientační vypovídající schopnost, protože některý si nedokážou uvědomit, že se chovají nějak špatně, tak aspoň díky těm černým zjistí, že to asi nebude s tím chováním nějak dobrý.“ (zaměstnanec DDÚ Archa)

Jestliže má být bodový systém něčím, co dětem usnadňuje orientaci ve složitém světě vztahů a hodnot, pak se nabízí několik druhů otázek, v čele s touto: Jakým způsobem rezonuje bodový systém hodnocení s komunitně-terapeutickým přístupem, ideologickým pilířem diskurzu DDÚ Archa? Odpověď na ni hledám v kapitolách 3.8 a 3.9. V tuto chvíli si pokládám otázku daleko konkrétnějšího rázu: Jak se na stejné bodové hladině ocitá žvýkání žvýkaček a sebepoškozování? A jak se děje, že se sebepoškozování ocitá v kategorii chování, které zasluhuje trest? Rozpory jsou hmatatelné na ploše téhož diskurzivního rámce DDÚ Archa, který je povoláván jako ideologická opora k uplatňovaným opatřením vůbec nejčastěji – komunitního terapeutického systému.

- 3: podvod větších dětí
- půjčování oděvů větších dětí
- vzdálení mimo areál DDÚ
- vážné porušení nočního klidu po 22.00 hod.
- ponechání si peněz
- sebepoškozování (tetování, řezání pokožky)
- ztráta větších kusů prádla
- drzost vůči zaměstnancům DDÚ
- sexuální aberace infantilního rázu - osahávání a obnažování se na ložnicích u malých dětí
- žvýkání na budově
- drobné ničení majetku
- návštěvy na pokojích bez svolení dospělého
- (Vnitřní řád DDÚ Archa, 2009, s. 25)

Výpovědi zaměstnanců a zaměstnankyň týkající se nastavení vnitřního řádu jej často bagatelizují s odkazem na archaičnost a překonanost některých pravidel, nicméně to nebrání tomu, aby tyto archaismy byly na chování dětí v praxi aplikovány. Sebepoškozování se v DDÚ skutečně boduje černými. Osobně jsem byla přítomna rozhovoru odborných pracovníků/ic DDÚ Archa, kteří komentovali sebepoškozování několika umístěných dívek jako zvláštní způsob zábavy či módní trend, kterému je třeba vyjádřit jasnou stopku. (deník, 2010)

Dohled a tělesná vzornost

Hranice 5 černých bodů za jeden prohřešek tentýž den znamená okamžitý zákaz výhod (ZV). ZV též nastává při načtení 9-ti a více černých bodů za jeden den. Dopustilo-li se dítě přestupku, hodnoceného 3-mi černými body, nepřísluší mu v daném dni ani 1 červený bod za dobré chování. ZV součtem se udílí na týdenním hodnocení. Zákaz výhod trvá jeden týden, po útěku dva týdny. Dítě po útěku 1 týden stojí v jídelně a nesmí ven a druhý týden smí pouze na hřiště. Výjimky z tohoto ustanovení uděluje ředitelka.

Při týdenním hodnocení se rovněž uděluje titul „Vzorný“. Podmínkou je, že nesmí mít za týden více než 2 černé body. Při denním hodnocení je proto nutné červené a černé body rozepisovat a nikoliv odečítat vzájemně černé od červených. Za 2 "vzorné týdny" za sebou jsou udíleny mimořádné odměny (malý dárek pro děti mladší 7 let a volná vycházka pro děti 7 let a starší). Vždy se rozhodne na základě schopností a možností dítěte (např. vycházka spolu se starším sourozencem).

Na pozadí bodového systému hodnocení se profilují dva speciální instituty – tzv. zákaz výhod a „vzorňák“.

„Vzorňák je ten, kdo si hodně dává pozor na své chování, kdo se jako chce prezentovat dobře, nebo kdo sem přijde a má takové štěstí, že mu respektování těch sociálních norem nedělá problém, takže já vždycky říkám těm dětem i dospělým, nemusíš být vzorný, hlavně že nejsi v zákazu, a radost můžeme mít všichni, protože ta motivovanost je pro ty děti hrozně důležitá. Ale myslím, že nestojíme, ani to tady není nastavený tak, že by ti vzorňáci měli nějaké supervýhody. Prostě kapesné je stanovené stejně vysoko jako pro ty, co nejsou vzorňáky, spíš se odebírá těm, které jsou v zákazu, a v zákazu musí být, protože my musíme nějak stanovit odchylku od těch norem, a ty děti musí k tomu mít respekt, a to je zase postavený na těch vztazích.“ (zaměstnankyně DDÚ Archa, zvýraznění post hoc)

„[Když jsou děti v ‚zákazu‘, tak nesmí] nosit svoje oblečení třeba, nosit ozdoby, šperky, piercingy, malovat se... televizi asi jo, já nevím úplně přesně, podle mě jo, pak třeba nemůžou jet domů, mají nárok na základní jídlo [nesmí si přidat].“ (zaměstnankyně DDÚ Archa)

„Správně by neměli mít ani telefonáty, ale to zakázat úplně nemůžeme, takže ty telefonáty mají, většinou jim necháme míň času. Pak říkáme: ‚Hele, ještě máš tři minuty, už konec, máš zákaz.‘ A návštěvy můžou mít jen na baráku. Jo, a ještě si chodí přidat jako poslední.“ (zaměstnanec DDÚ Archa)

„Omezení je takový, že nejezdí na víkend domů, kdyby rodiče chtěli, starší kluci chodí spát třeba s mladšíma, takže už v osm. Nechodí na placené akce. Mají snížené kapesné. Ještě třeba holky se nelíčí, kluci se negelují a tak.“ (zaměstnanec DDÚ Archa)

„Odevzdají veškerý šminky, prsteny, řetízky, náušnice to všechno jde dolů.“ (zaměstnanec DDÚ Archa)

„Samozřejmě holky hůř snášejí, když mají zákaz výhod, že se nesmějí malovat podobně, u některých je to veliký problém.“ (zaměstnanec DDÚ Archa)

„Takhle, pravidla jsou stejná, ale pro holky je to asi víc stresující, je pro ně asi těžší odevzdat piercing, náušnice, ozdoby, nemalovat se u těch větších holek, si myslím. U těch kluku to je prostě tak, že odevzdá náušnici a je to všechno, nebo se negeluje, to je maximum, ale u těch holek, kór v tom starším věku, což je přirozený, že se chtějí líbit, tak tam si myslím, že ten dopad na tu holku je přirozeně větší.“ (zaměstnanec DDÚ Archa)

„Já to беру jakoby, co se týče třeba jako selhání chování, jako přiměřený, ale myslím si, že by to mělo být přiměřený i u kluků. A myslím si, že kluci jsou v tomhle zvýhodněný.“ (zaměstnanec DDÚ Archa)

Na tomto místě se potvrzuje, že takzvaný dvojí metr, který je na výchovu dětí často uplatňován v běžných rodinách (Renzetti a Curran, 2003), funguje i v zařízení ústavní výchovy. Dospělí zaměstnanci a zaměstnankyně jsou povinni zvýšeně dohlížet na krášlící procedury u dívek, zatímco u chlapců se buď vůbec nepředpokládá, že by o svůj zevnějšek chtěli takto ‚zvýšeně‘ dbát, nebo jsou jim tyto praktiky tolerovány. Zjevná je tendence dívky při jejich aktivitách *kontrolovat*, byť jde o pouhé holení nohou.

„Ještě vím, že holky nesmí nosit punčochy pod džínama, mám takový dojem.“ (zaměstnanec DDÚ Archa)

Bartky (2013) píše, že plet ženy v kultuře západní společnosti má být jemná, bez ochlupení, s minimálními stopami zkušeností či vyššího věku. Naplnění soudobého ideálu krásy vyžaduje pravidelnou depilaci různých částí těla a používání speciálních technik odstraňování chloupků (s. 31). Pokud mají dívky umístěné v DDÚ v době zákazu výhod odepřenu možnost používat metody směřující k naplňování tohoto ideálu, jedná se o vysoce sofistikovanou disciplinační praxi. V běžném režimu mimo zákaz se naopak jinou disciplinační praxí tělo dívky donucuje k naplňování tohoto ideálu (povinné nošení sukní). Jedno druhému na symbolické úrovni vyvrací legitimitu – odvolává-li se nošení sukní na povzbuzení *existujícího esenciálního ženství*, pak zákaz holení by toto ženství neměl mít možnost ohrozit.

Kromě samotné tendence zvýšeně dohlížet na hygienicko-zkrášlující procedury dívek oproti aktivitám chlapců považují za žádoucí zde zmínit ještě jiný aspekt dvojího měřítka v přístupu k dětem umístěným v dětském diagnostickém ústavu. Čím více pravidly je život dívek v zařízení upraven, tím větší je pravděpodobnost porušení některého z nich, tedy i větší pravděpodobnost sankcí za tyto „prohřešky“. Tato skutečnost má ještě dvojí rozměr. Zaprvé, dívkám lze více věcí zakázat, jelikož kulturní diktát přiřazuje k ženské identitě daleko větší míru zdobnosti. Zadruhé, jak argumentuje Quinney (in Kivett & Warren, 2002) ve svém díle *The Social Reality of Crime*: „Čím více je formulováno kriminálních definic, tím více je kriminality“ (s. 9). Oproti dívkám se život chlapců v DDÚ Archa řídí menším počtem institucionálních norem, tudíž jsou teoreticky méně ohroženi případnými bodovými postihy a tresty. Distribuce mocenských praktik dohledu v DDÚ Archa je tedy prokazatelně genderově nerovná. V praxi je legitimizována odkazem na jednoduchost a předvídatelnost bodového systému.

„[Bodový systém znamená] velkou jistotu, velkou možnost zpětný vazby, okamžitě, to dítě hned zjistí, rychlou orientaci, podporu, sebehodnocení, jsem dobřej, dařilo se mi, jednoduchost, sladěnost těch dětí i dospělých, vždycky se z toho dá udělat nějaká výjimka, dá se i tak jako teda vybočit v zájmu dítěte a ku prospěchu těch ostatních, to znamená, že nejsem limitovaný tím, že je to nějaký neživý systém, který by ty děcka nějak znevýhodňoval, naopak je to ohromná podpora v tom orientování se tady...“ (zaměstnankyně DDÚ Archa, zvýraznění post hoc)

*„Včera jsem tady řešila problém s klukem, který nikdy neměl zákaz, a věděli jsme, že jeho chování bylo účelové, což jsme si hodně přáli, protože i účelovost u něj je hodně velký posun, ale dostal se do zákazu a málem se z toho zhroutil, že je to konec světa. A my ne, my jsme říkali, musíš se naučit nést i trest za to, co jsi udělal a co teda bylo neakceptovatelné, co ti neschvalujeme, a ty víš, co musíš udělat, aby ses z toho zákazu dostal, a prostě musíš to **čestně po chlapsku unést** a my ti budeme držet palce.“* (zaměstnankyně DDÚ Archa, zvýraznění post hoc)

Vnitřní řád

Oficiálním dokumentem, podle kterého se zaměstnanci a zaměstnankyně řídí při udělování černých a červených bodů za chování, je vnitřní řád DDÚ Archa.

Za analytickou pozornost stojí „prohřešky“, které jsou v souladu s vnitřním řádem ohodnoceny třemi, resp. pěti černými body: „sexuální aberace infantilního rázu – osahávání a obnažování se na ložnicích u malých dětí; sexuální aberace homosexuálního

rázu, sexuální násilí, zneužívání menších a slabších dětí“ (Vnitřní řád DDÚ Archa, 2009, s. 25).

Sexuální projevy infantilního a homosexuálního charakteru jsou zjevně vnímány jako nežádoucí, neboť jsou explicitně trestány černými body. Potom je ovšem pozoruhodné, že podobný bodový postih nedeklaruje vnitřní řád tehdy, pokud se sexuální projevy vyskytnou u heterosexuálně zaměřených dětí mladších patnácti let. (V logice vnitřního řádu by mimoto zřejmě nebylo za „prohřešek“ považováno ani sexuální zneužívání většího a silnějšího dítěte než je ten/ta, kdo se zneužívání dopouští.) Heteronormativní režimová opatření zde nabývají explicitní podoby. Přitom důsledky heterosexuálního kontaktu mezi dětmi mohou být, pragmaticky vzato, pro zařízení závažnější než při kontaktu homosexuálním (např. nežádoucí otěhotnění).

V praxi DDÚ se bodování heterosexuálních kontaktů nachází „na hranici“. Udělení trestných bodů spočívá na individuální benevolenci dospělých. A vzhledem k tomu, že se ad hoc vychází z heterosexuálně orientovaného chování jako normy, rozhoduje při konečném rozhodnutí o bonifikaci každá jemná nuance směřující k „naplnění skutkové podstaty“. (deník, 2011)

Aut.: *Takže pokud by byla načapaná holka s klukem třeba na záchodě, tak se to taky nějak boduje?*

Zaměstnanec DDÚ Archa: *„(smích) Jasně, boduje se to, teďka zrovna jsme to bodovali. To zase záleží na přístupu vychovatelů. Já třeba, když se nahne k puse, tak je jako nechám být, že pokud vím, že tam nehrozí, že by šli někam samotný, že tam budou dělat bůhví co, tak je nechám, ale když se jen líbají, dávají si pusy, tak dostávají tři černý, samozřejmě to zneužívají. Některý vychovatelé třeba jako přimhouří oči.“*

„Za pusinkování, za líbání, tři černý. Osahávání a podobně taky záleží kdo koho, jak to bylo, jak ten druhý chtěl, jestli mu to bylo příjemný jako, jako agresivní nebo vynucený, kdyby to bylo vynucený, tak zákaz výhod. Za jakkoliv odporný chování je zákaz výhod...“ (zaměstnanec DDÚ Archa)

„Je trestaný, pokud děti se třeba líbají tady, je to tvrdě potíráný. S tím, že se samozřejmě všechno neuhlídá. Možná až přes míru trestaný, třeba předávání dopisu. Že ty děti se třeba zaměří jen na to, že si píšou jen dopisy a nic jiného nedělají. Ale někdy, někdy to je až moc. Ta hranice je děsně tenká. Někdy zase, když ty děti mají ten vztah hezký, že to není jenom o nějakém sexuálním vzrušení, že je to jako opravdu citlivý, tak to některý vychovatelé podpoří, když to je třeba v rámci deníčku a tak.“ (zaměstnanec DDÚ Archa)

„Když načapají kluka na holčičím záchodě a naopak, tak jasný, že je za to postih. Nebo za jakékoliv líbání se, lepení se na sebe a další. ... Ale není to takový, jako že když je to nějaký nevinný... Ale že by tam bylo něco homosexuálního, to mně nikdy nějak nedošlo.“ (zaměstnankyně DDÚ Archa)

Aut.: *Když se člověk podívá do vnitřního řádu, tak tam jsou zmíněny jen homosexuální prohřešky.*

Zaměstnanec DDÚ Archa: *„No, ten vnitřní řád se psal ještě v době, kdy byly pokoje ještě třeba po deseti klucích. A tam třeba opravdu fungovalo skupinové onanování. Teď jsou kluci po dvou, po třech, a pokud by docházelo k těmhle věcem, mělo by to být o tom, že ten vychovatel by měl mít přehled o tom, co se v těch pokojích děje ... takže to bylo spíš jako zaměřený, aby to nebyla nějaká šikana. Protože tam kluci byli hodně spolu a bylo to zaměřený hodně na ten večer. Ono kdyby to bylo mezi holkama, myslím, že by to bylo stejné. I kdyby to byl kluk a holka, tak si myslím, že taky. Kdyby se tady scházeli někde na záchodě.“*

Výpověď opět potvrzuje vyskytující se fenomén zpětného potvrzování domnělé esenciality vybudovaným konstruktem, podobně jako Šmausová (2002) usuzuje o současném nedostatečně subverzivním potenciálu genderových kategorií. Neboli:

Vytvoříme-li genderově segregované ložnice, musíme vytvořit také sankce za zneužívání této situace v sexuální oblasti, a tím potírat přebujelou agresivitu dětí.

Vnitřní řád bodovým hodnocením nastaveným proti homosexuálním projevům nezohledňuje období sexuální nevyhraněnosti dětí (Smetáčková a kol., 2008). Pokud dítě v určitém období tápe ve vlastní sexuální orientaci, běžně experimentuje se svým tělem. Je zarážející, že právě v diagnostickém ústavu je této problematice věnováno tak málo odborné pozornosti. Namísto toho je rétorikou 19. století odkazováno k represivním opatřením (trestné body), jejichž cílem je udržení heteronormativního řádu (Foucault, 1999). Praxí, která bodově postihuje vlastně veškeré heterosexuální projevy v chování dětí, se nezohledňuje ani snaha „učit se vztahovosti“ vlastními zkušenostmi.

Přitom promluvy respondentů/ek ke zmiňovanému vztahovému rozměru práce v DDÚ Archa opakovaně odkazují. Pozoruhodné je, že odborníci/ice nereflektují implicitní stvrzování heteronormativity v základu těchto vztahů, i přestože na vynucování správné formy sexuality potřebují praktiky spojené s represí a „dohlížením“ (Foucault, 2000, s. 252).

*„Tak já si myslím, že asi nepřírozenější, jak sexuální výchovu uchopit, je ten přirozený život: máma, táta, děti v rodině a tak. Že se o sexuální výchově a sexualitě nedá nějak přednášet v hodině. Tak myslím si, že tady je hodně příležitostí, jak to děti vidí, jak my dospěláci se s k sobě chováme, že jsou tady ženské i muži a že taky to zjemňujeme. A taky samozřejmě oni si **sem chodí s nějakými způsoby z domova a my s nimi buď souhlasíme a podporujeme je, anebo s nimi nesouhlasíme** a někde to brzdíme. Takže jako zamilovat se a psát si psaníčka je tady asi naprosto běžné. Pomáhat si a podobně a myslím si, že i se můžou někde, když si najdou nějakou situaci, že můžou jít do nějakých větších intimností, ve smyslu dát si někde pusy, někde možná na sebe sáhnout. A to asi tak je nějaká ta hranice, kterou teda jsme ochotní tolerovat. A určitě tady nemůžou být nějaký další intimnosti, že by tady někdo měl mezi sebou sex nebo že by tady někdo osahával nějaký malý dítě proti jeho vůli a podobně.“* (zaměstnankyně DDÚ Archa)

„Děti mohou vykazovat nějaké nápadnosti v chování a nikdo ze sexuologů to neurčí, jestli to je záležitost sociálního chování, nebo je to záležitost biologická, byť někde se to dítě může projevit nějak pochybně, že to dítě se nebude vyvíjet heterosexuálně, ale homosexuálně, ale ty nápadnosti v tomhle ohledu jsou srovnatelné s jakýmkoliv nápadnostmi, takže jestli se tady někdo projevuje v tomhle smyslu, že není moc heterosexuální, tak to je v těch nápadnostech jiných, to je věc, která vlastně zapadá do těch jiných odlišností, na které jsme tady zvyklí. A na který tady mají ty děti nárok.“ (zaměstnankyně DDÚ Archa)

V důsledku moci dohledu jsou i diskurzivně preferované heterosexuální projevy, ač v DDÚ údajně „naprosto běžné“ a „tolerované“, nakonec bodově postihované. Neboli: Chováš se společensky správně, ale my tě u toho vidíme, takže to máš za tři černé. Přitom diskurzivní zjinačování („nápadnosti“, „odlišnosti“) se týká snad všech myslitelných podob sexuálního chování. Mimo jiné je tak pojímáno i chování obsahově v souladu s normami DDÚ (tj. heterosexuální), ale vývojově neodpovídající těmto normám, tedy příliš časně (viz citace níže). **Vypadá to, že zjinačování podléhá v podstatě individuální libovůli a potlačování vybraných forem se děje z pozice moci instituce:** *„Oni si sem chodí s nějakými způsoby z domova a my s nimi buď souhlasíme a podporujeme je, anebo s nimi nesouhlasíme a někde to brzdíme.“* (zaměstnankyně DDÚ Archa, zvýraznění post hoc)

*„Ale jinak si myslím, že ty **trampoty i u sexuálně akcelerovaného vývoje zjemňovat životem s tím druhým pohlavím**, a teda pod dohledem nějakých odborníků a monitorováním společného života.“* (zaměstnankyně DDÚ Archa, zvýraznění post hoc)

Warner (2000) v této souvislosti hovoří o „sexuálním moralismu“. Moralisté/moralistky si nejen myslí, že jejich vlastní způsob života je správný, ale současně jsou přesvědčeni, že by měl být morálním standardem pro všechny ostatní. Sexuální rozmanitost nemůže být konzistentní s jejich morálkou (respektive „pseudo-morálkou“), která je protikladem etického respektu k sexuální autonomii druhých (Warner, 2000, s. 4, s. 8). Pravidla vnitřního řádu jsou v přímém rozporu s požadavkem sexuální autonomie.³⁸ Optikou argumentů Warnera (2000) je otázkou, zda mají projevy vymezené vnitřním řádem zařízení skutečně náležet do sféry, která se ohodnocuje černými puntíky (které symbolizují ‚trest‘), nebo spíše do oblasti, kterou by bylo žádoucí s dítětem individuálně diskutovat, předestírat alternativy (i ty neheterosexuální) a provázet jedinečnou situací daného dítěte. To však technicky není možné dodržet, pokud se udělují černé body, jelikož ty dítě dostává veřejně, přede všemi dětmi, a stejně tak veřejně si je posléze samo musí nahlásit při hodnocení na konci dne. Ke stigmatizaci dětí tak v důsledku sexuálního pseudo-moralismu dochází hned dvakrát (a podruhé veřejně), čímž je stigmatu usnadněno stát se nedílnou součástí jak osobní, tak i sociální identity jedince (Goffman, 2003).

Vnitřní řád dětského diagnostického ústavu obsahuje rovněž genderově segregující předpisy ve vztahu k denním aktivitám. Kromě prostorového oddělení chlapců a dívek při ranních a večerních režimech jsou dívkám ve vnitřním řádu adresovány speciální předpisy a pravidla, která se chlapců netýkají (níže v textu). Vnitřní řád však v tomto případě zjevně neobsahuje „zastaralá“ ustanovení, jak se vybraný zaměstnanec DDÚ Archa snažil ospravedlnovat explicitní pasáže týkající se hodnocení homosexuality trestnými body. Tedy zatímco v otázkách sexuality se vynořují určité rozpory v konceptualizaci a hodnocení na úrovni formální, neformální a individuální, otázka genderové dichotomizace se spornou být neukazuje. Vnitřní řád v tomto případě funguje v úzké symbióze s představami o esenciální rozdílnosti dívek a chlapců a úsilím o reprodukci tradičních obrazů maskulinity a femininity na straně zaměstnanců a zaměstnankyň DDÚ Archa.

„Mě třeba holky nerozčílí nějak jako moc. I když se třeba chovají hnusně, tak nějak od nich to člověk bere, tak už jim to řekne, že jich má plný zuby. Že už je to fakt jako dost. Ale jinak s těma holkama, ty jakoby možná ... no jsou to větší potvory, to jako jo. Ty jejich intriky, urážlivý, přehrávají nějaký věci, dávají si víc sežrat. Ti kluci jsou v tomhle čitelnější, přímočařejší, míň zákeřný. Já radši budu investovat do holky než do kluka, který je nic moc, já za sebe.“ (zaměstnanec DDÚ Archa)

„Protože my teď sloužíme i u holek, tak to člověk může srovnávat za posledního půl roku. Takže já si myslím, že u těch holek, třeba když ráno vstávají, nebo jsou už vzhůru, tak jsou hodně klidnější, že když je dobrý složení na tom pokoji, že si ty holky dokážou třeba v klidu na pokoji povídat, což u kluků jako fakt nehrozí.“ (zaměstnanec DDÚ Archa)

Zcela nereflektovaně tak v diskurzu DDÚ Archa obíhají polarizující genderové stereotypy, které mnohdy samy sebe popírají již v okamžiku jejich vyřčení. Zaměstnanec

³⁸ Nezbytné je ovšem dodat, že sexuální autonomii lze chápat pouze v rozsahu, v němž tato neporušuje právo na sexuální autonomii druhých, tedy nikoli jako ospravedlnění např. sexuálně motivovaného násilí.

citovaný v předchozí ukázce tím, že poukazuje na proměnlivost individuálního složení dívčí skupiny, zpochybňuje stabilitu genderovaných vlastností skupiny „dívky“ jako celku. Říká, že klidnější než „kluci“ nejsou všechny jednotlivé zástupkyně skupiny „holky“, nýbrž pouze některé z nich. S dávkou zjednodušení můžeme citaci parafrázovat ve znění: „Když přijdou hodné holky, tak jsou hodné. Když ne, tak nejsou.“

„Dělat gender“ podle autorské dvojice West a Zimmermann (1987) znamená vytvářet rozdíly mezi děvčaty a chlapci a ženami a muži. Jde o rozdíly, které ovšem nejsou přirozené (biologické).³⁹ Nicméně poté, co byly jednou zbudovány, jsou využívány k podpoře esenciality genderu (s. 125). Navíc jsou ponejvíce zdůrazňovány a dále reprodukovány jen určité, tzv. ideální genderové charakteristiky (srov. Nagl-Docekal, 2007). Šmausová (2002) podobně podotýká, že ontická představa substantiálního rodu se udržuje a přežívá i v samém konstrukt genderové identity – tedy v naivní představě, že muži hrají vždy jen tzv. mužskou a ženy vždy jen tzv. ženskou roli. Ve skutečnosti všichni hrají všechny role. Goffman (1977) pak upozorňuje na řadu institucionálních rámců, které lze využít ke ztvárnění naší přirozené normální pohlavní danosti – „sexedness“ (Goffman, 1977, s. 315). Autor uvádí příklad rozlišení veřejných toalet (tzv. dimorfní zařízení) na dámské a pánské, přestože muži i ženy mohou dosáhnout stejných cílů pomocí stejných prostředků a stejného vybavení a přestože v domácnostech lidí je obvykle jediné WC, které slouží všem. Tyto materiální aspekty sociálního uspořádání tak pomáhají ustavit naši esenciální rozdílnost. Paralelu s Goffmanovou analýzou sociálního uspořádání z hlediska genderu můžeme učinit, pokud se zaměříme na prostorové a organizační uspořádání dětského diagnostického ústavu.

Buzení dětí - ranní režim

Po probuzení si děti ustelou postele (deku, polštář a prostěradlo si děti uloží do šuplíků pod postelí). **Dívky si vezmou župany.** Asistent pedagoga (pečovatel) zkontroluje enuretiky. Pokud dojde k zastlání lůžka - dítěti klidně vysvětlí chybu. Zjištěnou enurézu zapíše vychovatel dítěti do „Sešitu enurézy.“ Nikdy dítě za tento přestupek nebodujeme černými. Asistent pedagoga (pečovatel) pouští na WC děti po menších skupinkách, je přítomen při ranní hygieně. Pak se děti obléknou a připraví se na odchod do školy, tzn. vezmou si vše potřebné k výuce.

Potom se děti společně seřadí na hale (dívky) a na chodbě (chlapci), kde asistent pedagoga (pečovatel) zkontroluje zevnějšek dětí, kapesníky, ponožky, apod. Do školy chodí dívky v sukních, není-li na komunitě rozhodnuto jinak. Společně odcházejí do jídelny. Po snídani předává asistent pedagoga (pečovatel) jednotlivé skupiny učitelům.

Ukládání dětí na lůžka – večerka

Večer jsou rozděleny děti na čtyři skupiny – malé chlapce, malé dívky, velké chlapce a velké dívky. Večerní činnost je oddělená. Chlapci jsou na herně. Velké dívky jsou na velké herně. Malé dívky setrvávají na malé-přední herně. V 19.40 hod. odcházejí malí chlapci a malé dívky s vychovatelem na ložnici, po přečtení pohádky mají ve 20.00 hod večerku. Velcí chlapci a velké dívky opouštějí hernu ve 20.45 hod. Řadí se do nástupu u dveří herny. Odtud odcházejí na WC. Vychovatel eliminuje hluchost dětí vzhledem k večerce malých dětí a zajištění klidu v předškolním oddělení. Na

³⁹ Dichotomie biologických a sociálně-konstruovaných rozdílů mezi muži a ženami, na níž je založen koncept „doing gender“ (West a Zimmerman, 1987), je v současném stupni feministického bádání velmi často zpochybňován (s čímž souvisí i odmítání dyády pohlaví/gender, původně hlavní analytické kategorie feministických studií). Pohlaví v biologickém (přirozeném) smyslu radikálně zpochybňuje např. Judith Butler (1999; 2003), když o něm hovoří jako o efektu procesu materializace (působení společenských norem).

pokyn vychovatele děti odcházejí do svých pokojů. Asistuje přitom asistent pedagoga (pečovatel), který vykonává dozor na ložnicích malých dětí. Vychovatelé končící službu hlásí počet dětí na ložnicích noční službě a opouštějí ložnice po zklidnění dětí a vyhlášení večerky.

Večerní sprchování dívek a chlapců

Na večerní hygienu se děti dělí do dvou skupin – chlapci a dívky (jiné rozdělení určí ved. vychovatel dle aktuálního složení dětí). Jednotlivé skupiny se dále dělí na malé a velké děti. Sprchování je prováděno na příslušném patře, nejprve se sprchují malé děti (sprchování a čištění zubů) a posléze velké děti (sprchování a čištění zubů). Při používání sprch je třeba dodržovat tyto zásady: Děti přichází na sprchování s ručníkem. Počet dětí musí odpovídat počtu sprch. Ostatní děti čekají na svých pokojích, až se uvolní místo ve sprše. Ze sprch odcházejí děti po umytí. Mytí vlasů se provádí dle potřeby, nejméně však 1x týdně. V pátek po koupání kontroluje sloužící vychovatel délku a čistotu nehtů dětí a zajistí jejich stříhání.

Malování dívek

Dívky se malují, jsou-li starší 12 let; nejsou-li v ZV, mají vlastní šminky; malují si jen řasy a linky; nedělají si stíny. Vhodnost posoudí vždy dospělý.

Depilace dívek

Dívky se depilují, jsou-li starší 13 let; nejsou-li v ZV; pouze po svolení dozor konající vychovatelky; dívky se depilují pouze v pátek nebo sobotu.

Barvení dívek

Dívky si mohou barvit vlasy pouze, jsou-li starší 15 let; nejsou-li v ZV; mají písemný souhlas rodičů,⁴⁰ mají svoji barvu na vlasy; se souhlasem dozor konající vychovatelky; pouze v pátek nebo sobotu. Za účelem barvení vlasů si dívka zajistí v prádelně starý ručník.
(Vnitřní řád DDÚ Archa, 2009, s. 14; tučná kurzíva post hoc)

Povinnost oblékat si při ranních a večerních režimech župan platí pouze pro dívky.

„Jo, to je vlastně takovej rozdíl, že kluci mají normálně pyžama a holky ještě na tom mají župany. Jednak aby jim bylo tepleji a taky takovej dívčí prvek, takovej příjemnej.“ (zaměstnanec DDÚ Archa)

„[Jak vnímají dívky přítomnost mužského vychovatele na dívčím patře, pozn. aut.] Některé si neváží svojí ženskosti, jsou takové příliš koketní a myslí si, že budou mít nějaké výhody, když jsme chlapi. Tak zkoušej to, ale jinak si myslím, že ten chlapecký pohled přináší trochu změnu chování. Jako my ráno nenakukujeme do pokojů nebo do sprch, ale zase to dodržování županů... Dřív bylo těžké jim vysvětlit, že prostě při pobytu na chodbě, nebo když jdou na záchod, tak musejí mít na sobě župan. Teď je to jako lepší, že tam ti chlapi jsou, tak už se jim to nemusí moc vysvětlovat. Je to taková změna, s tím, že nás je teď pět chlapů a pět ženských.“ (zaměstnanec DDÚ Archa)

Župany mají zakrýt noční košile, které vystupují v „mužském pohledu“ (reprezentovaném umístěnými chlapci i dospělými vychovateli) jako příliš svůdné. Oproti tomu chlapci nic zakrývat nemusí, přestože i na jejich patře není pohyb ženských pracovníků vyloučený. Důvody můžeme hledat v dopadech genderované sociální reality, při jejímž studiu někteří prokázali, že ženské, nikoli mužské bytí je bytím viděným (srov. Bourdieu, 2000). Na úrovni konkrétních genderovaných pravidel DDÚ Archa jde o další

⁴⁰ Toto pravidlo může být chápáno jako implicitně znevýhodňující ty dívky, jež rodiče nemají nebo jejichž rodiče s ústavem nejsou (nebo nemohou) být v kontaktu.

z řady paradoxů. Jedním z povinných oděvních prvků dívek v denním provozu DDÚ je sukně, která již za nepatřičně svůdný prvek neplatí.

Pravidlem explicitně neuvedeným ve vnitřním řádu, leč v praxi uplatňovaným, je maximální povolená frekvence mytí vlasů u dívek dvakrát za týden, v případě zákazu výhod 1 x týdně.

„Řekla bych, že holky dbají víc na tu hygienu, a to si myslím, že tady moc neodpovídá těm potřebám. Mytí hlavy, jak kdo potřebuje, ne to mít naplánovaný. Otázka je zase financí, že jo, mycí prostředky a tak... myslím, že je to ten důvod, protože jak se všechno zdražuje, tak se snaží šetřit v rodinách, a tak se snaží šetřit i tady... Ale pak pokud by to dítě chtělo a dostávají přece kapesné, tak mu říct, že samozřejmě může.“ (zaměstnankyně DDÚ Archa)

„Spotřeba šamponu asi částečně taky, spíš asi aby se tam v té sprše neplácaly tak dlouho, že jim to asi dlouho trvá. ... Byť teda holek je málo, je jich míň než kluků většinou a mají čtyři sprchy. Kluků je víc a mají tři sprchy. Holky se sprchují asi samozřejmě dýl, to člověk chápe samozřejmě.“ (zaměstnanec DDÚ Archa)

„Samozřejmě, že holky to nevnímají úplně dobře, já se jim nedivím. Mají teda výjimku, když mají třeba nějaký sport a nějak se třeba hodně zpotí nebo jsou někde hodně špinavý, tak se samozřejmě můžou umýt celé. Tak třeba když bys byla na běžkách a byla jsi zpotená, tak si můžeš umýt vlasy navíc.“ (zaměstnanec DDÚ Archa)

„Zase rozdíl, jo... já si nepamatuju, že bychom u kluků při večerním sprchování řešili, jestli si myjí hlavu, nebo ne. Holky to mají asi dvakrát týdně, což nechápu a nevím, jak bych to měl jako hlídat. Beru to jako naprosto přirozený, že když jsou na kolech a ještě v tom pubertálním vývoji, a ježišmarja, jsem rád, že mi teče voda odshora dolů... no nevím, jak to mám zhodnotit.“ (zaměstnanec DDÚ Archa)

Ukazuje se, že míra empatie vůči dívkám je v případě této omezující praktiky obdobná u zaměstnankyň žen i u zaměstnanců mužů. Jedna z pracovníků dokonce navrhuje řešení, které by mohlo eliminovat palčivost finanční otázky spojené s nadměrnou spotřebou vody a mycích prostředků. Nicméně finanční hledisko se nejvíce jeví jako prvořadý důvod zavedení tohoto genderovaného regulativu. Proč by jinak stejné pravidlo neplatilo pro chlapce, jejichž vlasy možná v průměru jsou kratší než vlasy dívek, ale je velmi nepravděpodobné, že by s touto úvahou chlapci vědomě dávkovali množství použitého šamponu nebo vody.

Tatáž zaměstnankyně kritizuje jednu neustále implicitně přítomnou charakteristiku všech aktivit a opatření, k nimž v DDÚ dochází – předem daný plán, nezohledňující dostatečně individuální potřeby dětí⁴¹, a to i v oblastech, které jsou pro intimitu a integritu dětské a dospívající osobnosti poměrně klíčové a jejichž decentralizace by současně jistě nijak neumenšila celkový resocializačně-terapeutický dopad pobytu v DDÚ.

Výroční zpráva DDÚ Archa (2007/2008) je přitom poměrně bohatá z hlediska užívání termínu „individuální“: „Bereme v potaz individuální realitu dítěte.“ (s. 5) „Zohledňujeme individuální dětské potřeby.“ (s. 6)

⁴¹ Za vyhovění individuálním potřebám nelze považovat výjimečné povolenky k mytí vlasů po sportovním výkonu, neboť i zde jde více o individuální *posouzení vychovatele/ky*, než o individuální *potřebu*.

Velkou výhodou je rovněž vysoká kvalita spec. pedagogického přístupu odborného týmu DDÚ, která umožňuje frontální i individuální terapeutickou práci s dětmi podle jejich specifických potřeb (Výroční zpráva DDÚ Archa, 2007/2008, s. 11) .

„A pak si ještě můžou [holky, pozn. aut.] holit nohy, nebo cokoliv chtějí, to já nevím, ale můžou se holit jen jednou týdně, myslím, že v pátek, jinak ne. Pokud to poruší, hnedka se dávají tři černý. Nebo si půjčují holítko, to taky nemůžou. Takže holení jednou týdně.“ (zaměstnanec DDÚ Archa)

„Když si prostě přijdou [kluci] o holítko říct, tak mu to dáme a je jedno, jestli pondělí, pátek, sobota. Je to úplně jedno. Pokud není v zákazu výhod. No, někteří si holí všechno možný. To jako mají utrum. Pravda, někomu jsme dovolili si vzít žiletku přímo do koupelny... jinak těm, co rostou trochu vousy, tak jak oni chtějí.“ (zaměstnanec DDÚ Archa)

Holení různých tělesných partií je další praktikou, jejíž realizace je odlišná v závislosti na genderových kategoriích umístěných dětí. Zatímco chlapci si můžou holit cokoliv (s individuální benevolencí) a kdykoli, dívky mají týdenní limit a přesně stanovený den.

„Vnímám to nejen jako věc módy, ale i věc hygieny. Je fakt, když to potom takhle vysvětluji těm holkám, s tou hlavou jako vím i líčení, ale to holení jsem ani netušil, to byla holka jako v zákazu a já jí říkám: ‚a týden si neříkej o holítko‘. Tak to mě tak jako zarazilo, že se ty holky holí nejen z toho osobního důvodu, ale vnímají to jako věc hygieny, tak proč jim tohle upírat ... Proto říkám, co se týče toho trestu, nebo toho důsledku toho trestu, tak pro ty holky je to neúměrně horší. Protože když řeknu klukovi, že se nebude holit, tak jako bude vypadat blbě a nebude mít vyholený přirození, ale u těch holek to vnímám jako větší trest.“ (zaměstnanec DDÚ Archa)

Nesmírně pronikavý vhled do genderovaných důsledků trestných opatření v podobě hygienicko-kosmetických restrikcí projevil zaměstnanec – muž, a to jako jediný ze všech participantů/ek výzkumu. Na první pohled by mohl být nařčen z genderově stereotypní úvahy ve prospěch dívek. Nicméně pokud si připustíme, že kultem ideálu krásy jsou v naší společnosti významně více dotčeny dívky a ženy (Valdrová, 2006; Valdrová a kol., 2010), pak faktická nemožnost (nikoli dobrovolná volba) usilovat o jeho naplnění se pro nedospělé osobnosti dívek může stát velmi frustrující zkušeností.

Poslední oblastí, jež se týká osobní hygieny dívek, je menstruační cyklus. V průběhu menstruace nemají dívky u sebe hygienické potřeby - musí si je vždy vyžádat u své vychovatelky či vychovatele. Opatření je vedeno obdobnou logikou jako povinnost odevzdávání spodního prádla na noc. Místo delegování osobní zodpovědnosti na dívky je upřednostněn mechanismus zabraňující případným individuálním selháním – v případě spodního prádla se volí plošná prevence zapomínání na výměnu starého za nové, v případě menstruačních potřeb plošná prevence ztracení vložek.

Dress code

*„My tady máme jednu zvláštnost, a to je to, že holky nosí do školy sukni. A to je výborná věc, protože to je taková **bezpečná** plocha, kde ty holky třeba říkají: ‚fuj, takovouhle hnusnou sukni nosit nebudu‘ a spousta agrese se tím odčerpá. Což oni teda moc nechtějí přijmout, protože málokterá z nich nosila sukni, ale odpoledne už můžou být v kalhotách, stejně jako o víkendu. Ale právě při tom, když mají tu sukni, tak*

*opouští to takový to **bezpečný** klučičí chování, kdy jim jakoby může být všechno tak nějak jedno. Dochází tam k tomu, že takhle přijímají takovou tu ženskou roli, a holky, který jsou nějak zneužívané, tak se nijak neliší od těch, které nebyly, protože prostě tu sukni tady nosí všichni. A i ten, kdo by se vyvíjel nějak odlišně, tak není důvod, proč by tu sukni nenosil. A taky je to o tom, že i v tomhle zařízení chodí ženský normálně v sukních.*" (zaměstnankyně DDÚ Archa; zvýraznění post hoc)

Výpověď poodhaluje kontradikci ve významu „terapeutického“ opatření povinného nošení sukni. Sukně je označena za „bezpečnou“ plochu, jež je dávana do protikladu ke stejné „bezpečnému“ chlapeckému chování, implicitně asociovaného s kalhotami. Jak může být bezpečnou plochou k odčerpání agrese nazýváno něco, co je, nikým nezastíráno, donucovací praktikou disciplinace ženského těla? Co tedy spouští agresi, když je to bezpečné? A navíc, odkud pramení jistota, že všechny dívky mají v sobě při nástupu nastřádanou agresi, kterou je nutno odplavovat? Naprosto není reflektováno, že může účelově docházet k záměnám příčiny s následkem – tedy že agresi může vyvolat teprve až sama donucovací praktika. To přímo i nepřímo potvrzují vybraní zaměstnanci a zaměstnankyně (níže v textu). Zcela neproblematicky a přímo se na sukni napojuje přijímání „ženské role“, o jejímž korektním obsahu a společensky nezávadném projevu má autorka citace patrně odborně posvěcenou představu. Překvapivě povrchově a necitlivě je tematizována problematika sexuálního zneužívání – „prostě tu sukni tady nosí všichni“. Poněkud nepochopitelně vyznívá i stereotypní zjinačující pasáž o odlišně se vyvíjejících jednotlivcích, tedy takových, u nichž se implicitně předpokládá postavení mimo dichotomně konstruované pohlavně-genderové identity. Kdyby byla sukně substituována kterýmkoli jiným kusem oděvu, argumentace by vyznívala úplně stejně nepřesvědčivě – např.: „není přece důvod, proč by tu *svěrací kazajku* nenosili“. Závěr výpovědi je tak veskrze mocenskou argumentací, mimo jiné skrytě manipulativní. Zastírá se jí, že dospělé zaměstnankyně sice sukně také nosí, avšak nikoli povinně.

Školní výuka trvá obvykle do 13.30, poté již smějí být dívky oblečeny i v kalhotách, pokud chtějí. Pravidlo nošení sukni se vztahuje na všechny dívky bez rozdílu, bez ohledu na roční období. Výjimky se povolují zřídka, například pokud je děvče momentálně nachlazené. Závažnost onemocnění vždy posoudí zdravotní sestra. Jiným žádostem dívek, že sukni obléknout nechtějí (například z důvodu menstruace, studu, nepohodlí či jednoduše proto, že nejsou zvyklé sukni nosit), se nevyhovuje. Sukně mají dívky na výběr v různých velikostech, barvách i délkách, kromě toho mohou samozřejmě nosit i sukně vlastní. Sukně nesmí být nošena bez punčocháčů, ať už silonových nebo pletených. (deník, 2008)

„Konec konců je to i hygienický, spíš ty sukně vzdušný.“ (z dislokační porady, deník, 2008)

Různé segmenty diskurzu si tak v důsledcích, které zprostředkovávají nositelkám sukni, navzájem protiřečí. Mýtus o hygienickém opatření se rozpadá, nahlížen v kontextu povinné doplňkové výbavy pod sukni, kterou jsou silonové punčochy či legíny. Upjaté a neprodyšné materiály evokují pravý opak vzdušnosti.

Pro menstruuující dívku pak sukňová povinnost skýtá dvakrát větší diskomfort, poměrně vzdáleně konotující zmiňované bezpečí.

„Pokud tam není totální zima, nějaká šílená, tak musejí holky nosit sukni do školy. Je to takovej zase prvek v tom systému, aby je zjemnil, protože některý holky se chovají spíš jako kluci, nebo jsou takový ... tím vším prošly, takže se nechovají úplně tím dívčím způsobem, nebo jsou si takový jako nejistý. Nebo se k nim nikdo

jako k holkám nechoval a podobně, tak ta sukně je takovej dívčí prvek. Já si myslím, že je to dobře, no, myslím si, že jim to prospívá. Nebo si to možná nepřipouštějí, nebo se třeba stydí za nohy, nebo tak. Což si myslím, že je úplně zbytečný a že to je prostě prvek, který patří k tomu dívčímu.“ (zaměstnanec DDÚ Archa)

„Já bych tomu zase nepřikládal takovou váhu, ale možná to je pro ně důležitý v nějakém ohledu uvědomění si, že jsou teda holky. Ale zase na druhou stranu, když je baví nosit kalhoty, tak proč by je nosit nemohla. Nevím.“ (zaměstnanec DDÚ Archa)

Těžko se posuzuje, nakolik mohou být pracovníci a pracovnice DDÚ Archa vnitřně přesvědčeni o vážnosti svých slov. Nechce se téměř věřit, že soudobí vysokoškolsky vzdělaní odborníci a odbornice v oborech psychologie a speciální pedagogiky dochází k závěru, že sukně vyvolá u dívek „aha-efekt“ ve smyslu uvědomění si ženské genderové identity.

„Je pravda, že některé holky, které se stylizovaly do role jako drsňáčky a teď nosí ty sukně, tak se jako trochu vnitřně zklidní...takže holka, která nosila kapsáče a bombra, tak ji to jako zjemní.“ (zaměstnanec DDÚ Archa)

„Jsou holky, které řeknou, že ji v životě nenosily. Jako že se stydí, pak se ubezpečují, jestli můžou legíny pod to, tak to říkám, že jo a s těma legínama jim to problém nedělá. A taky to, že si můžou vybrat jakoukoliv, tam to není limitované, jestli dlouhou, nebo krátkou. Je to jedno, jen to musí být sukně. Výjimečně se objevuje, že s tím mají problém, to pak řešíme individuálně.“ (zaměstnankyně DDÚ Archa)

*„Je to taková forma takové jako kultivace těch holek, protože většina jich v životě moc sukně nenosila, nejsou nějak ztotožněné s touhle ženskou rolí. A pak takový ty ‚divočačky‘, jak rády ‚kopou‘, tak když má sukni, tak už se jí blbě kope do ostatních v sukni (smích). Ale já to znám jen za školu. Pak už na odpoledne je to vlastně na nich. A u kluků je to zase tak, že musí do školy nosit nějaký normální slušný kalhoty, že nemůžou mít tepláky. Takže to je takový to slušnější a formálnější oblékání. A taky u toho ‚vstupáku‘ u těch holek je na to upozorňuju. ... Já si myslím, že **ta sukně není jako o genderu, ale spíš o tom společenském oblečení**. Trochu je zformalizovat, naučit je mít i nějaký formálnější oděv. Tak jako jsou zaměstnání, kde se sukně vyžaduje, prostě něco společenského.“ (zaměstnankyně DDÚ Archa; zvýraznění post hoc)*

Další varianta argumentace spočívá v ospravedlnění sukně jako součásti slavnostnějšího či formálnějšího oděvu. Neobstává však příměr k povinnosti chlapců nosit do školy něco jiného než tepláky. Tepláky a džíny se k sobě mají zcela zjevně jinak než tepláky a sukně. Navíc, společenské mohou být pro ženy v konvenčním diskurzu etikety stejně dobře kalhoty jako sukně, ty ale v dress code dívek umístěných v DDÚ Archa připouštěny nejsou. Pokus o legitimizaci sukni tak v případě uvedené zaměstnankyně připomíná spíše individuální strategii, jak si pro sebe sporné pravidlo zdůvodnit bez nutného odkazu k genderovým stereotypům založeným na biologickém esencialismu.

Bourdieu (1990) dokládá, je-li subjekt dlouhodobě vystaven působení určitých objektivních struktur, postupně a obvykle nereflektovaně přijímá způsoby myšlení a jednání, které od něj vyžaduje sociální pozice, kterou zastává. K tomu, aby jednal určitým způsobem, už následně nepotřebuje žádný návod, žádný zpřítomněný ideový zdroj, prostě tak jedná. Nicméně se zdá být sporné, že by „organizační úsilí dirigenta“ (s. 53) nadále nebylo pro re/produkcí „sukňového“ pravidla v DDÚ Archa podstatné. O tom, zda ideologické opatření „sedimentovalo“ do mysli a těla všech sociálních aktérů (tedy odborných pracovníků/ic DDÚ) ve smyslu habitualizace, jak ji konstruuje Bourdieu (1990), nejsem přesvědčena. K analýze jejich dispozic (Bourdieu, 1998, s. 13) nemám

dostatečně široký výzkumný rámec. Uvedená citace ukazuje spíše na zřetelně personifikovanou a ze strany zaměstnaných reflektovanou ideovou dominanci, k jejíž subverzi zatím nebyly nalezeny zdroje z řad nesouhlasících pracovníků/ic.

„Tohle pravidlo už bylo kritizovaný víckrát ze strany nás odborných. Nikdy to ale nemělo efekt.“
(zaměstnankyně DDÚ Archa)

„My jsme to říkali opakovaně. Nejede přes to prostě vlak.“ (zaměstnankyně DDÚ Archa)

Překvapivý je však ještě jeden významový moment, zahalený v prezentaci „sukňového“ pravidla ředitelem/kou zařízení. Jde o reflexi skutečnosti, že stávající sociální uspořádání je vůči ženám a dívkám nepříznivé, tudíž je nutné se je naučit podrobovat. Jednou ze strategií subverze dominantního řádu pak v pojetí ředitelky zařízení je rozvinutí esenciálních „ženských zbraní“ – těch, které v nepříznivých podmínkách zatím užívat nemohly. Prostřednictvím sukně je tento postoj doslova materializován, překračuje tak dimenzi výchovného opatření.

Vydeme-li z předpokladu, že pomocí chlapecké image dívka maskuje svou dívčí přirozenost, je možné vyvozovat, že *chlapecká* vizáž je v rámci společnosti ‚bezpečná‘, zatímco ta *dívčí* je ‚nebezpečná‘? Pokud ano, můžeme se ptát, před čím/kým by se pravděpodobně dívka na ulici cítila být v nebezpečí, kdyby odhalila svůj *přirozený dívčí šarm* v sukni? Pravděpodobně před určitou formou násilí (možná sexuálně motivovaného) ze strany jiných osob (srov. Hoagland, 1999).⁴² Mohla by být ale také v důsledku své nadměrné atraktivity označena za mravně zkaženou (Renzetti a Curran, 2003).

V diskurzu DDÚ Archa je pro diagnostické účely poměrně rozšířený pojem „obrana“. Kořeny má patrně v psychologickém diskurzu, jenž disponuje pojmem „obranný mechanismus“ (orig. Freud, 1917). V argumentacích pracovníků a pracovníc souvisejících s nošením sukní má být sukně tím výsostným a univerzálním prostředkem, který psychické obrany rozmělnuje a nastoluje zdravou sebevědomou psychiku (dívčí). Odborná literatura se sice shoduje, že psychické obrany je za jistých okolností žádoucí psychoterapeutickým působením rozpouštět, ovšem nikoli pod tlakem povinnosti, tedy donucovacími prostředky s hrozbou trestu. Fascinující je přesvědčenost pracovníků/pracovnic, že tlakem na ‚probouzení ženskosti‘ není možné uškodit, nýbrž jedině pomoci formující se pohlavně-genderové identitě.

Jak bylo naznačeno, že ne všichni zaměstnanci a zaměstnankyně jsou o správnosti opatření v podobě povinné sukně pro dívky přesvědčeni. Pravidlo je proto napříč ústavem vnímáno poněkud kontroverzně, ambivalentně. Nicméně představa o potřebě výchovy k dichotomizovaným genderovým rolím přetrvává i u těch, kdo se „sukňovým“ pravidlem polemizují. Koncept univerzální „ženskosti“ zůstává nezpochybněn.

⁴² Pokud tato úvaha skutečně probíhá v hlavě dívek, pak to na jedné straně odráží internalizaci stereotypního pojmání žen coby (sexuálních) ‚kořistí‘ a mužů coby ‚lovců‘, které je ve společnosti zakořeněno. Na druhé straně skutečnost, že dívky jsou v převážné většině objekty sexuálně motivovaného násilí, zatímco chlapci se v daleko větší míře sexuálního násilí dopouštějí, byla empiricky potvrzena i v rámci mé diplomové práce (Bobková, 2009, s. 84-85).

„Já si myslím, že sukně dívku nedělá. Já si myslím, že je to v něčem jiném. Že by se ta holka měla spíš naučit chovat jako holka, prostě se nějak projevovat, ale prostě si myslím, že v té sukni to úplně není.“ (zaměstnankyně DDÚ Archa)

V kontextu DDÚ Archa nelze opomenout dopady odmítání nošení sukní dívkami v rovině kázeňských prohrěšků podchycovaných bodovým systémem hodnocení.

Aut.: *Když dívka odmítá sukni, posuzuje se to jako kázeňské prohřešky?*

Zaměstnanec DDÚ Archa: *„Určitě něco bylo a většinou to bylo strašně krátkodobý, a pak ta holka začala tu sukni nosit, že stačilo domluvit, že ta holka to pak přijala. Ale bylo to spíš z nějaký nejistoty, nevěděla, co to pro ni bude znamenat a tak.“*

„Protože jsem zažil, a jako ne jednu holčinu, co neměla na sobě nikdy sukni, ale je to tady povinností, a když jsem pak slyšel, že se holka dostala hned druhý nebo třetí den do zákazu výhod, protože odmítla sukni...tak pokud je pravda to zdůvodnění, že někdo tady vyžaduje, aby ty holky se naučily ženskosti, tak já to jako argument neuznávám prostě. To je můj názor... já si myslím, že tu ženskost do ní tím, že bude muset chodit v sukni do školy povinně, nikdo nedostane, a pokud se jim zase dovolí to obcházet tím, že si vezmou legíny a dlouhý tričko, který nezakrývá ani zadek, ale má černý legíny....ale někdo je spokojený, že to vypadá jako sukně, tak si myslím, že to akorát ještě víc provokuje.“ (zaměstnanec DDÚ Archa)

„Ženskost“ je kromě toho viktimizační argumentací dávána do souvislosti se sexuálně zabarvenou provokací. Jako kdyby sukně jako výraz esenciálního prototypu ženskosti měla na svědomí pokusy o překonávání hranic intimity ženského těla na straně umístěných chlapců. A jako kdyby alternativy sukní, méně okázalé, o to sofistikovanější, měly tuto moc dvojnásobnou.

Byť není intencí této práce apelovat na koncept lidských práv, u disciplinace pomocí sukně, která se v DDÚ Archa po mnoho let odehrává a která *výhradně dívky* vystavuje nepoměrně vyšší pravděpodobnosti nepříjemných sankcí než chlapce, a to v prostředí, které se prezentuje jako bezpečný přístav pro děti, se nutkání ke kritice (nad rámec té diskurzivní) mohu jen těžko ubránit. Jak dokládá výpověď zaměstnance DDÚ Archa, bezpočet dívek se díky genderované disciplinační praxi dostal do tzv. zákazu výhod⁴³.

Sandra Lee Bartky (2013) si všímá vlivu disciplinačních praktik zaměřených na zkrášlování ženského těla. Tělo naplňující ideál femininity současné západní kultury zakouší procedury, které mají přesný řád, pravidla a vyžadují osvojení specifických dovedností na straně žen. Bartky upozorňuje na skutečnost, že zatímco módní časopisy, podpořené navíc argumenty z medicínského diskurzu, vykreslují líčení jako estetickou aktivitu, díky níž může žena vyjádřit svou individualitu, pravdou je, že jde o vysoce stylizovanou aktivitu, skýtající minimální prostor pro sebevyjádření (s. 33). Paralela s diktátem nošení sukní se nabízí. Pouze je využíváno vlivu jiných odborných diskurzů.

Bartky (tamtéž, s. 36) při promýšlení toho, kdo je vlastně vykonavatelem disciplinačních procedur, dochází k závěru, že disciplinátory jsou všichni a současně nikdo: *„Disciplinační moc, která vepisuje femininitu do ženských těl, je všude a nikde.“* S touto tezí si dovolím polemizovat. Autorka sama vychází z předpokladu, že moc má vztahový charakter (srov. i Bourdieu, 1998; 2000). Proto si lze stěží odmyslet konkrétní vztahy tam,

⁴³ Podrobnosti týkající se tohoto režimového institutu jsou představeny v kapitole 3.2.

kde dochází k disciplinaci. V případě DDÚ Archa se na vztahový rozměr práce dospělých s dětmi explicitně upozorňuje ve všech diskurzivních produktech. Nemáme co do činění s abstraktními reprezentacemi dívčích těl, nýbrž s dívkami konkrétně situovanými v sociálním prostoru - umístěnými v DDÚ, určitého věkového spektra, sdílejícími obdobné motivace apod. V této souvislosti upozorňuje Butler (in Taylor & Vintges, 2004) na potřebu redefinice pojmů „těla“ a „subjektu“.

Tělo není substancí, není věcí, ani sadou pohonů, ani kotlem impulsů kladoucích odpor, ale stranou pro transfer moci samé. Moc se děje tomuto tělu, ale toto tělo je také **příležitostí**, kdy se něco nepředvídatelného děje moci, je to strana jejího přesměrovávání, uplatnění nadbytku, přehodnocení. (Butler in Taylor & Vintges, 2004, s. 187; zvýraznění post hoc)

Zelené tričko

„Zelené tričko je pouze za útěk, a to na 14 dní. ... Po útěku, když se vrátí, tak dostane zelený tričko, a veškerý jeho osobní věci má v útěkářské skříni. To se dá do pytle a v jeho skříni mu zbyde jenom normální triko a na tom musí mít to zelený. Jako že vždycky musí mít to zelený triko nahoře. Takže teplákovou soupravu a spodní prádlo a nic víc. A pak má jen pár základních věcí. Pak samozřejmě, že má automaticky zákaz výhod, takže nemá jiný osobní věci.“ (zaměstnanec DDÚ Archa)

„Aby vlastně se to všechno zviditelnilo: ‚Aha, tak on je ten, co udělal špatnou věc.‘ A spousta dětí to vnímá tak, že když utečou, tak pak se od nás nevrátí domů, a nebo se dostanou do nějakého špatného zařízení. Takže oni to vnímají jako takový průser. A tím, že on musí vlastně stát v jídelně, že jo... když přijdou do jídelny, tak musí prostě ke zdi. Každý má svoje místo, aby tam nebyli vedle sebe, aby nedělali nějaký kraviny. ... Je to vlastně taková forma hanby. Takže oni stojí vlastně jako na hanbě a v momentě, kdy se všem ostatním dětem přeje dobrá chuť, tak oni teprve pak můžou jít k tomu stolu a jíst. A v momentě, kdy dojedí, tak si musí jít zase stoupnout na tu hanbu.“ (zaměstnanec DDÚ Archa)

Potřeba viditelně značkovat chování deviantní ve vztahu k režimovým normám DDÚ Archa nicméně nedominoval nad výše zmíněnými genderovanými opatřeními. Když prostor DDÚ Archa opustí nedovoleným způsobem chlapec, jeho oblečení po návratu tvoří spodní prádlo, unisexová tepláková souprava a svrchní zelené triko. V případě dívky je i pod zeleným trikem nadále přítomen outfit doplněný sukní. Vzhledem k tomu, že se zeleným tričkem získává dítě automaticky status zákazu výhod, z něž plyne celá řada limitů zdobných, genderově signifikantních prvků, je otázkou, zda zelené tričko lze pojímat jako jakýsi druhý stupeň genderové „neutralizace“ či anulace dětské identity. Značilo by to, že v hierarchii trestů DDÚ Archa je nejvyšší ten, který zbavuje děti jejich „ženskosti“ i „mužnosti“.

Zvědavost dále vzbuzuje význam zelené barvy pro „útěkářské“ tričko. Zaměstnanci/kyně zjevně v rámci rozhovorů přemýšleli na toto téma prvně v životě a v nabízených vysvětleních rozhodně nebyli jednotní.

„Já si myslím, že se asi volilo nějaké triko, které by odlišilo. A zelená je taková neutrální. Že dát klukům třeba růžový, by bylo blbý. A zase spousta oblečení je modro-černo-šedá, a navíc zelená je pro nás taková viditelná. Takže pro nás pro dospělé taková výhoda, že když je máme v nějaký ‚smečce‘, tak ti zelení jsou viditelní hned, a když se někde pohybují po baráku, tak tu zelenou vidím. Prostě se odlišují.“ (zaměstnanec DDÚ Archa)

„Protože je to barva přírody a je to tam láká, já fakt nevím, to je můj názor, já nevím, proč je to zelená.“
(zaměstnankyně DDÚ)

„Je to asi takové hodně diskutabilní, ale myslím si, že je to pro ty děti jako taková značka... znamená to, že stojím za pozornost těm ostatním, protože moje spolehlivost je nějakým způsobem ohrožena. A zelené tričko není černé, takže si všichni přejeme, aby to dítě zase o tohle všechno přišlo. Děti se tady pohybují, jdou si třeba do prádelny, a když tam vidí, že má zelený tričko, tak ví, že je to dítě, které potřebuje pozornost a péči, takže je to na obě strany, je to i nějaká sankce. My jsme nechtěli nějaké výrazné, tak jsme vybrali zelené. Zelená je taková... asi v zařízeních, kde mají ty děti nějak označené, asi dávají nejvíc to černé tričko, jako že se ti to nepodařilo nebo tak. Já si vzpomínám, když jsem byla v Densu, tak tam mají pozice označené taky jiným úborem.“ (zaměstnankyně DDÚ Archa)

Při ospravedlňování institutu zeleného trička volí poslední citovaná zaměstnankyně nejdříve vymezující strategii vůči jiným zařízením srovnatelného zaměření, která používají ještě „horší“ barvu. V závěru činí poměrně zavádějící paralelu s firemní kulturou nadnárodní společnosti nechvalně proslulé viditelným šitkováním menstruuujících zaměstnankyň, kterým se jen díky tomu tolerovaly častější návštěvy WC. (O této diskriminační firemní praxi se však zaměstnankyně DDÚ Archa nezmiňuje.) Značkování dětí zeleným trikem jako sankci za útěk připodobňuje k různobarevným kombinézám operátorů/ek, seřizovačů/ek, pracovníků/ic logistiky aj. v prostoru výrobní firmy. V takovém argumentu lze již vnímat prvek určitého zoufalství nad konceptuálními nejasnostmi represivních opatření DDÚ.

Interpretační poznámku zaslouží ještě výrok o potenciální nepatřičnosti růžového trika pro chlapeckou identitu. Pokud bych striktně vyšla z dosud vyjevující se logiky genderového diskurzu DDÚ Archa, pak je naopak překvapivé, že se růžové triko nepoužívá pro tolik zmiňované a žádoucí „zjemňování“ dětského chování. V zavedeném režimu vzorů pro řádné naplňování genderových rolí by růžová trička mohla fungovat jako zjemňující mechanismy pro chování chlapců, podobně jako mají sukně zjemňovat chování dívek.

Zátěžovky

„Buď je to výjezd kluků, nebo teď už jezdí i holky. A je to vždycky výjezd na dvě noci nebo na jednu s dětmi, zabalí si batohy, spacáky a vyrážejí a nevědí kam. Takže buďto se jede v zimě na lyžích a přespává se někde na chalupě. Což je nejčastější varianta. V létě taky, ale tam je ještě ta varianta pod širákem. A holky vyrážejí většinou přes jednu noc s tím, že je to zaměřený hodně na ten ženský svět, povídání o různých ženských věcech. U těch kluků to je spíš o té zátěži, překonání nějaké zátěže a tak. Uvědomění si, co dokážou a nedokážou. A zase záleží, který kluci jedou, je to šitý na míru těm klukům, nebo holkám.“ (zaměstnanec DDÚ Archa)

Ilustrativní ukázkou zjišťování potřeb a zkušeností dívek poskytuje výpověď týkající se zátěžových výjezdů. Zatímco výjezdy kluků jsou terapeutickým standardem, takže se v nich jedná o překonávání náročných nepředvídaných situací, poznávání osobních hranic, a jejich cílem je tříbit kvality tradičně ceněné v patriarchálních společnostech (síla, odvaha, výkon), „holčičí zátěžovky“ tvoří speciální institut, zaměřený na mapování „ženského světa“, kam tradičně spadají vztahy, emoce, komunikační

dovednosti a další. Skutečnost, že jsou chlapecké akce normou, v jemných nuancích prostupuje i jazykovými prostředky. To, co představuje normu, obvykle nepotřebuje být opatřováno přívlastkem. Proto je málokdy možné zaslechnout termíny typu „mužská logika“, „mužský svět“, ale o to častěji jejich genderové alternativy, kde přívlastek „ženský“ dává na vědomost, že půjde o jakousi specialitu, libůstku, zvláštnost, marginálnost, odchylku atd.

„Pokud tedy ty kluci mají nějaké trable, tak se s nimi vyjždí. Je pravda, že těch zátěžovek pro kluky je víc, jako bychom si nevěděli rady s těmi kluky v extrémních polohách, míň než u holek, ale je to možná tím, že ti kluci to možná dávají jako víc najevo. ... Řekla bych, že u holek byly tak dvě a u kluků to asi ani nespočítám, jako kdyby to nebylo tak zapotřebí. V podstatě jde asi o to, že kluci potřebují nějak přirozeněji zátěž vydat než holky. Nevím, energii... Ale zase tím, že jsou tady dohromady kluci s holkama, tak se všechno zjemňuje a nejsme ten teda typický příběh, kdy je klučíčí zařízení a holčíčí zařízení, a teď bychom se zaměřovali na to, jaký mají ti kluci problémy v tom klukovském zařízení a pak zase v tom holčíčím...“ (zaměstnankyně DDÚ Archa)

Během školního roku byly realizovány dvě vícedenní zátěžové akce pro vybrané kluky. Zátěžovky pomohly navázat kluky na dospělé. Formou her, soutěží a prožitků jim bylo ukázáno, v čem jsou jejich přednosti (klady), kde je nutno na sobě zapracovat. Klukům bylo ukázáno (formou soutěží) jak překonávat překážky, jak se vypořádávat se zátěží – fyzickou i psychickou. Pobyt přispěl ke zvýšení reálné sebereflexe, k pocitu vlastní hodnoty a sounáležitosti s vrstevnickou skupinou i s dospělými. Okamžitě přinesl výsledek v aktuální změně chování kluků (Výroční zpráva DDÚ Archa, 2007/2008, s. 14).

Genderová dichotomizace podpořená biologickým esencialismem je doslova hmatatelná v drtivé většině případů, kdy zaměstnanci a zaměstnankyně DDÚ Archa vysvětlují implikace různých programových komponent a disciplinačních opatření z hlediska psychoterapeutického či etopedického. Lze se domnívat, že genderová klišé oscilující v diskurzích pomáhajících disciplín se do jisté míry vzájemně diskurzivně posilují. Genderové stereotypy legitimizuje, když odborníci a odbornice dokládají jejich vliv na zdravý vývoj dětí. Psychoterapii a etopedii legitimizuje, když podporují tradiční řád v čele s ideovým konceptem nukleární rodiny, jenž je založen na harmonických heterosexuálních vztazích.

3.3 „Práce s rodinou“

Napříč produkty diskurzu DDÚ Archa se objevují četná prohlášení o významu práce s „původní“ rodinou dítěte pro celkově úspěšnou výslednou re/socializaci. V druhém kroku považují zaměstnanci a zaměstnankyně právě DDÚ za příkladné z hlediska naplňování tohoto deklarovaného cíle. Pravidla kontaktu dítěte s vnějším světem včetně jejich striktního časování (možnost opustit budovu, možnost opustit areál, možnost volné vycházky apod.) byla popsána v předešlých podkapitolách. Kontakt dítěte s rodinou je v souladu s režimem DDÚ upravován na základě institutu „dopisů“, „telefonátů“, „návštěv“ a „prázdninových pobytů doma“.

Dopisy adresované dětem jsou evidovány v knize dětské pošty. Děti je od vychovatelů/ek dostávají v době volnočasových aktivit (odpoledne) a odepisovat na ně mohou zpravidla večer nebo během víkendu. Pro telefonáty ze strany rodiny je přesně vymezena denní doba – mezi 18:00 a 19:00 (z důvodu denního režimu DDÚ). K dispozici je jedna telefonní linka. Telefonáty se musí realizovat v českém jazyce. Zejména v minulosti se prý objevovaly častější případy romsky hovořících rodin, které vedly k zavedení zákazu užívání romštiny v telefonátech dětí s rodinou. (deník, 2007)

„Já oficiálně o tomhle nevím, že by museli být telefonáty česky, když já uslyším, že se v telefonu mluví romsky, tak mi to je úplně šumafuk. Oni mají zakázaný mezi sebou ve skupině se bavit romsky, to jo. Protože člověk neví, o čem se baví a tak. Tak mi dokonce můžeme dát i tři černý. Ale oni toho nezneužívají. Já si nepamatuju, že by za poslední půl rok byl nějaký telefonát v romštině... oni prostě normálně mluví česky. Občas se někdo objeví, že mluví romsky, ale to je málokdy, no...“ (zaměstnanec DDÚ Archa)

Udělování černých bodů za užívání romštiny není specifikováno ve vnitřním řádu zařízení. Není to úplně překvapivé, protože kontrolní orgány sledující činnost DDÚ Archa (zejména spravující resort) se na jakékoli náznaky rasově podložené diskriminace dětí velmi intenzivně zaměřuje. V historii DDÚ Archa se v evidenci dětí uvádělo, zda jsou romského původu, či nikoli. Metodika tohoto postupu mi není známá. V historii novodobé se vedou statistiky jiné: z hlediska pohlaví, věku, regionu původu či důvodů umístění. (deník, 2009)

„Aby dítě nemělo v jednom kuse návštěvu, tak můžou být dvakrát týdně. Většinou je to jeden všední den a jeden den z víkendu s tím, že když má zákaz výhod nebo když je dítě nové, tak může být návštěva pouze na baráku a až potom po 14 dnech nebo po třech týdnech může jít s rodinou ven. Na celý den o víkendu, ve všední den samozřejmě ne.“ (zaměstnanec DDÚ Archa)

Ochota DDÚ Archa vypouštět děti na prázdninové pobyty do domácího prostředí je ve srovnání s obdobnými zařízeními nadstandardní. Jako „prodloužená ruka“ i zde fungují umisťující orgány SPOD, které v konkrétních případech prověřují aktuální vhodnost podmínek pro pobyt dítěte doma (hygienických, materiálních, výchovných...). Opakované pobyty doma mnohdy předcházejí zrušení rozsudku o ústavní výchově dítěte. V tomto ohledu nebyly v průběhu výzkumu zaznamenány relevantní genderové distinkce. (deník, 2014)

Snaha DDÚ Archa vracet umístěné děti zpět do rodin je nejen oficiálně deklarována, ale také prakticky uplatňována. Systém se i tímto způsobem pokouší reprodukovat nastavené normy - „infikovat“ genderovanými hodnotami nejprve rodiny dětí nacházející se mimo bezprostřední působení DDÚ Archa, posléze celou jednotku kolem tradičního genderové osy re/integrovat.

„Ale říkám, není to jen o těch dětech, mělo by se pracovat hlavně s celou tou rodinou. A tady je zase si myslím otázka, že pokud ty zařízení, ty dědečky [zkratka DDŠ – dětský domov se školou, pozn. aut.] nepracují s těma rodinami, tak se to nemá kam posunout. Není ta změna ...nemá se to jak měnit.“ (zaměstnankyně DDÚ Archa)

Koncept „práce s rodinou“ je diskurzivním klišé soudobých prací z oblasti ústavní péče (Stankowski, 2004; Labáth, 2001). Akcentována je potřeba práce s celou rodinou dítěte v zájmu jeho úspěšné resocializace. S tím souvisí normativní očekávání ze strany pracovníků/pracovnic OSPOD, ale i zaměstnanců/kyň konkrétních ústavů spojená s tím, jak má dobrá spolupráce rodiny s ústavem vypadat. Tato oblast skýtá nesmírně široký prostor pro stereotypizace a genderované mocenské konstrukty ve vztahu nejen k umístěným dětem, ale právě k rodinným příslušníkům. Ilustrativní doklad přináší

odborná studie Věry Filipi *Výchovný ústav a rodina* (2009). Příspěvek autorky „se konkrétně věnuje rolím rodičů, které na sebe ‚berou‘ rodiče ve vztahu k reedukačnímu zařízení, v němž je umístěno jejich dítě“ (s. 51). V metodologické části vychází najevo, že v rámci výzkumu bylo pracováno pouze s tím, jak tyto role posuzují sociální pracovníci/pracovnice. Perspektiva rodičů zahrnuta není. Výstupy jsou nepřekvapivé.

Vzhledem k nedostatečnému počtu kompletně posouzených položek rolového chování otců, jsme mohli identifikovat pouze typy rolového chování matek, a to optikou sociálních pracovníků a sociálních kurátorů. Shluková analýza potvrdila původně stanovený teoretický koncept, jenž předpokládal tři typy variant rodičovské role, v tomto případě roli matek vůči zařízení.

- Matka partnerská.
- Matka alibistická.
- Matka nepřátelská.

(Filipi, 2009, s. 55)

„*Matka–nepřítel*“ chápe umístění dítěte do výchovného ústavu jako nespravedlnost a chce dítě zpět do své péče. V souladu s tím vystupuje v komunikaci se sociálním kurátorem sebevědomě, panovačně až agresivně. „Dovolenky“ dítěte aktivně iniciuje. V jejich průběhu se všechny matky tohoto rolového typu k dítěti nijak typicky nechovají, nejčastěji věnují dítěti pozornost dle svých možností, resp. věnují mu jen malou pozornost. O domácím pobytu dítěte informuje zkresleně. Tento typ matky obvykle také projevuje zájem o stav dítěte během pobytu v ústavu. Menší část matek, patřících ostatními charakteristikami jednání do tohoto rolového typu, jeví zájem i o problémy syna, které v ústavu má a i o jejich řešení. O fungování ústavního života, jeho režim, vybavení, ani praktikované výchovné metody zájem nemá (Filipi, 2009, s. 56).

V době participativního pozorování v DDÚ Archa jsem se občas přistihla, že podobný klasifikující jazyk také používám. Důvodem byla určitá snaha o zajištění srozumitelnosti sdělovaného napříč odbornými úseky. Druhým aspektem byla nesporně touha „dělat dobře práci, která se v DDÚ očekává“. Následně se dostavovaly pocity viny vůči jednoznačně neurčitelnému subjektu. Vůči své profesi? Vůči umístěným dětem? Vůči systému péče o ohrožené děti? Vůči principům rovných příležitostí? Nejspíš proto, že mocenské struktury jsou součástí všech dotčených diskurzů. Těžko se z nich vystupuje. (deník, 2013)

Kromě stigmatizujícího hodnotícího jazyka je v příspěvku Filipi (2009) zásadní diskurzivní nepřítomnost otců v oblasti výchovy. Tato skutečnost ještě zesiluje genderový stereotyp výchovného expertství žen. S tím souvisí teze, že pokud žena ve výchově selhává, jedná se o mnohem zásadnější provinění vůči sociálním normám, než kdyby v této agendě selhával muž. Obojí se nevyhnutelně promítá do posuzování životní situace umístěného dítěte a jeho rodiny ze strany pomáhajících pracovníků/pracovnic (viz též Laan, 1998; Fawcett et al., 2000).

3.4 Diagnostika

Pobyt dítěte v diagnostickém ústavu je završen **dislokací** – přemístěním do některého z následných zařízení, resp. do domácího prostředí, a to s ohledem na provedenou diagnostiku. S výraznou dávkou zjednodušení si lze dětský diagnostický ústav představit jako instituci, která třídí děti na „hodné“ a „zlobivé“, podle toho je směřuje do

„mírnějších“ a „přísnějších“ zařízení (tj. dětských domovů a výchovných ústavů) a ty nejhodnější posílá domů⁴⁴.

V gesci DDÚ Archa je 30 následných zařízení. Možnosti umístění mají dívky omezenější než chlapci. Tzv. výchovné ústavy (slouží pro děti po ukončení povinné školní docházky) jsou v síti DDÚ dva pro chlapce a pouze jeden pro dívky. Jeden výchovný ústav je určený pro chlapce i pro dívky. Koedukované dětské domovy se školou (do ukončení povinné školní docházky) jsou tři. Problém s umístěním tak nastává v případě dívek, u nichž je výstupem z diagnostického pobytu rozhodnuto o přemístění do výchovného ústavu, neboť síť disponuje pouze dvěma zařízeními, přičemž obě se nacházejí v jednom ze dvou krajů v kompetenci daného DDÚ. Lokality jsou to tedy z hlediska dostupnosti pro rodinné příslušníky/příslušnice z druhého spádového kraje velmi nevýhodné. Naproti tomu pro chlapce jsou k dispozici výchovné ústavy v obou spádových krajích. (deník, 2009)

„Vždycky bylo těch kluků umisťovaných víc⁴⁵, možná proto. Myslím si, že teď je to takové proměnlivé, myslím, že to není tak jednoznačné početně. Myslím, že ti kluci byli problémovější. Když je umístěná holka, tak ty problémy si myslím, jsou horší, závažnější, ale kluků je zase víc. V tom pubertálním věku si myslím, že kluci se do toho dostávají snáze.“ (zaměstnankyně DDÚ Archa)

Poté, co jsou děti dislokovány do některého ze spádových zařízení, je již z velké části rozhodnuto o tom, co budou studovat po ukončení povinné školní docházky. Výchovné ústavy nabízejí obvykle jeden či dva učební obory. Dítě, které není natolik nadané (a hlavně samostatné a spolehlivé), aby mohlo studovat střední školu v dostupném okolí zařízení, musí nastoupit na učební obor, který otevírá daný ústav. Genderově citlivé výchovné poradenství (Smetáčková, 2007) zaměřené na výkon budoucího povolání, není v systému institucí uplatňováno. Pro chlapce je nabídka oborů mnohem pestřejší.

Konkrétní nabídka studia v zařízeních v síti studovaného dětského diagnostického ústavu je následující: pro chlapce jsou nabízeny dvouleté obory Provoz společenského stravování, Kuchař, Stavební výroba, Zahradnická výroba a Stavební práce. Jediný koedukovaný výchovný ústav (VÚ) umožňuje chlapcům i dívkám studium pouze na jednoleté či dvouleté Praktické škole. Jediný výchovný ústav výlučně pro dívky nabízí dva dvouleté obory: Provoz společenského stravování a Provoz ve zdravotnických a sociálních zařízeních. (deník, 2009)

Výběr studijního oboru a potažmo budoucího profesního uplatnění je tak zjevně limitován nejen v důsledku samotného umístění dítěte, ale i z hlediska jeho genderu. Oba obory určené dívkám reprodukují horizontální genderovou segregaci trhu práce (srov. Valentová a kol., 2007). Dívky jsou jejich prostřednictvím navíc připravovány na profese nacházející se v tabulce nejnižší finančně hodnocených na současném trhu práce (MPSV, 2014; ČSÚ, 2014).

⁴⁴ Koncepce systému náhradní výchovy, kde diagnostický ústav rozděluje děti do následných zařízení, existuje na českém území již od roku 1970, kdy byla vytvořena první ucelená koncepce dětských domovů, výchovných a diagnostických ústavů (Dvořák, 2007). V novodobé historii rozděleného Česka a Slovenska tento systém zpočátku fungoval i na Slovensku, tam ovšem došlo v posledních několika letech k jeho transformaci.

⁴⁵ Například za školní rok 2007/2008 bylo k pobytu v DDÚ Archa přijato 211 chlapců a 153 dívek (Výroční zpráva DDÚ Archa, 2007/2008, s. 7).

„Nějak jsem to vždycky bral podvědomě, že ty výchovňáky pro děti, co jsou osmá, devátá třída, že už je tam návaznost na ty učňáky, takže když vezmu třeba Holovrchy, které jsou jen klučičí, takže tam mají obory jako zedník, truhlář, to pro holky jako moc není. Takže jsem to bral asi takhle, kvůli tomu dalšímu vzdělávání.“ (zaměstnanec DDÚ Archa)

„A taky jsou to řekněme nejprísnejší zařízení pro ústavní a pro ochrannou výchovu, takže prostě ta separace holky - kluci má nějaký odůvodnění, že jo.“ (zaměstnanec DDÚ Archa)

K reflexi nevýhodného nastavení ústavního systému vůči dívkám a jejich budoucímu uplatnění obecně nedochází. Nikdo z participantů/participantek výzkumu tento aspekt netematizoval.

Dívky jsou tedy v systému zařízení pro výkon ústavní výchovy a ochranné výchovy explicitně znevýhodněny jak z hlediska nižšího počtu disponibilních následných zařízení (a z tohoto důvodu nižší dostupnosti dané lokality pro rodinu), tak z hlediska omezenější nabídky studijních oborů. Stávající situace je v rozporu s ideou rovných příležitostí pro ženy a muže. Jak píše Smetáčková (2007), efektivní je usilovat o rovné příležitosti z hlediska genderu právě prostřednictvím školství. Podle autorky je důležité **„umožnit každému chlapci a každé dívce, aby rozvíjeli své osobní dispozice a zájmy bez ohledu na genderové představy panující v dané společnosti“** (Smetáčková, 2007, s. 67; zvýraznění ad hoc). Ústavní systém naproti tomu reprodukuje genderové stereotypy týkající se vhodných povolání pro chlapce a dívky, což v praktické rovině uzavírá možnost podporovat všechny studující (tj. dívky i chlapce) ve volbě jakéhokoli povolání (tamtéž).

Pro nezletilé dívky, jež před nástupem do ústavního zařízení či během pobytu otěhotněly a rozhodly se dítě si ponechat, bylo v síti dětských diagnostických ústavů k dispozici jediné zařízení. Oddělení pro matky s dětmi fungovalo v jednom ze spádových dětských domovů DDÚ Archa a jeho kapacita čítala pět míst (tj. pro maximálně pět matek a pět dětí). V době finalizace této práce je uvedené oddělení zrušeno. Tato skutečnost úzce souvisí se sporným aspektem, do jaké míry je, respektive má být, odbornými pracovníky a pracovníci ústavních zařízení podporováno přání dívek dítě donosit a porodit. Mnohdy je totiž jedinou vyhlídkou takového dítěte kojenecký ústav, neboť sama matka je umístěna v DDÚ a jen zřídka se najde někdo z rodiny, kdo by byl ochoten (a hlavně ‚schopen‘⁴⁶ – z důvodů sociálních, zdravotních, bytových či jiných) péči o dítě převzít. Ne všechny matky navíc dokážou, vzhledem ke svým výchovným problémům, obstát ve volnějším režimu dětského domova. Pokud se jedná o dívku, u níž výstupem diagnostického pobytu je doporučení pro přemístění do výchovného ústavu, bývá dislokována mimo region do výchovného ústavu pro matky s dětmi. Mimo pozornost ústavní sítě stojí otázka rodičovské odpovědnosti otců uvedených dětí. Ti bývají často také sami svěřenci různých zařízení. O převzetí dílu odpovědnosti se však mnohdy nejedná ani s těmi otci, kteří v ústavech umístění nejsou. Častější jsou případy převzetí péče o dítě matkou či babičkou dívky. (deník, 2007; aktualizace 2014)

Systém zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy svým fungováním (re)produkuje genderové stereotypy, které Janebová (2006b) tematizuje jako exkluzi otců z rodičovského diskursu a tzv. mateřský kult (tj. pojmání žen jako expertek na výchovu). Jak píší Cviková a Juráňová (2005), rozšířeným mýtem je představa, že mateřství je pro ženu jedinou přirozenou úlohou v rodině, že nemá předpoklady být úspěšná jinak než prostřednictvím péče o děti a hlavně, že je pro ni samozřejmé se plně obětovat a věnovat

⁴⁶ Přesnější by na tomto místě byla formulace ‚uznán schopným‘, neboť způsobilost k výchově svěřeného dítěte posuzují autority z odboru sociálních věcí, které své stanovisko následně adresují soudu.

se výlučně rodině a dětem. Pod kritickým okem okolí se podle autorek ocitá každá žena, která se rozhodne pro jinou životní dráhu.

Výzkum Čermákové (2000) dokládá, že více žen než mužů (61 % žen a 51 % mužů) se domnívá, že pro výchovu dětí je důležitější matka než otec. „Žena je v české rodině považována za expertku na výchovu a starost o děti a své role specialistky v péči o děti se nechce vzdát“ (Čermáková, 2000, s. 68). Na reprodukci uvedeného genderového stereotypu se tedy aktivně podílejí samy ženy. Možné vysvětlení tohoto fenoménu nabízí Bourdieu (2000) v rámci konceptu symbolického násilí. K němu podle autora dochází tehdy, jestliže ovládaná osoba nemůže jinak než vládnoucí osobu uznávat, protože k reflektování jak jí, tak sebe sama, respektive jejich vzájemného vztahu, disponuje pouze nástroji poznání, které s ní má společné. Bourdieu (tamtéž) argumentuje, že struktury androcentrické nadvlády jsou produktem dlouhodobé historické reprodukce, permanentně posilované společenskými institucemi, čímž se zakládá paradoxní logika mužské nadvlády – je vynucená a zároveň spontánní. V souvislosti s výše uvedenými empirickými zjištěními Čermákové (2000) je někdy tematizován tzv. „maternal gatekeeping“ (např. Hawkins & Allen in Janoušková a Sedláček, 2005, s. 20-21). Autorská dvojice upozorňuje na nezanedbatelnou míru jistoty a bezpečí, jež poskytují tradiční genderové role. V důsledku jejich působení matky nerady přepouští místo primární pečovatelské osoby, neboť tak ztrácí podstatnou část své tradiční femininní identity a mohou mít rovněž pocity ohrožení. Snaží se proto dokázat samy sobě i svému okolí, že své „mateřské roli“ dostojí za každou cenu.

Takto formulované „bezpečí“, jež skýtá tradiční genderové uspořádání, může být tím typem, který je opakovaně akcentován zaměstnanými DDÚ Archa jako pozitivní důsledek udržování a posilování genderového dualismu.

Základem mateřského kultu je obvykle přesvědčení, že žena je od přírody lépe vybavena, uzpůsobena a předurčena k péči o potomstvo. Tento argument se opírá o biologický determinismus, implikující existenci specificky ženské univerzální genetické výbavy, která předurčuje ženu k jedinému možnému způsobu života. Trefně jej zpochybňuje Herta Nagl-Docekal (2007):

Tělesné znaky, které jsou mi dány, mě nedeterminují k jedinému možnému způsobu života. Mám-li například tělo, které vykazuje biologické předpoklady pro těhotenství a kojení, neznamená to žádné předem dané rozhodnutí. Zda se skutečně rozhodnu porodit dítě a ... jakým způsobem má být organizována péče o toto dítě v různých fázích vývoje, jsou otázky, které si mohu ujasňovat pouze v rovině jednání (s. 45-46).

Biologický determinismus v konceptu tzv. *mateřského instinktu* kritizoval již Masaryk: „Žena je prý od přírody určena být matkou, tak zní heslo mnohoženství a mnohomužství; to není pravda, není to víc pravda, nežli že muž od přírody má být otcem“ (1930, s. 66).

Související otázkou je umožnění ukončení těhotenství umístěným dívkám. Pro provedení zákroku je v případě nezletilých dívek potřebný písemný souhlas jejich zákonné/ho zástupce/zástupkyně. Místo pobytu rodičů umístěných dětí však nezřídka není známo, často tito rodiče se zařízením nekomunikují, situace je tudíž pro těhotné dívky velmi stresující a komplikovaná. Úhrada zákroku přechází v těchto případech na

zařízení, kde se dívka momentálně nachází. Jeho vedení má poté nárok tuto finanční částku na rodičích vymáhat.

V praxi jsou případy těhotenství dívek posuzovány individuálně, neexistuje žádná závazná koncepce upravující postup pracovníků/pracovnic. Pokud dívka není ve svém rozhodování výrazně limitována časem (tj. hranicí dvanáctého týdne gravidity přípustnou pro umělé přerušení těhotenství), pohovoří s ní zástupci a zástupkyně zařízení na úrovni psychologické i zdravotní a ponechají jí prostor k rozhodnutí. Svobodnou volbu si však v prostředí zařízení náhradní výchovy lze jen těžko představit. Samo umístění v zařízení (a perspektiva dlouhodobějšího pobytu v něm) pro dívku představuje formu násilí.⁴⁷ Ve vysoce normativním prostředí, kde se dívka neustále přizpůsobuje a podřizuje pravidlům a je vedena motivem „vybojovat“ si co nejlepší následné zařízení (a již víme, jak omezená je nabídka pro nezletilé matky s dětmi), se svobodná volba stává mizejícím horizontem. (deník, 2008)

„Mohly by chodit do dětských domovů, pokud by byly bez problémů... ale většina dětských domovů tyhle holky stejně nechce, protože s nimi neumí pracovat. Zařízení pro matky s dětmi bylo zrušeno, takže jsou do Hodokvas⁴⁸ ... ne vždycky, někdy se domlouváme s děčákem...někdy je vezmou, ale je to výjimečný. Ted' jsme dávali jednu holčinu, podle mě nebyla tak špatná, ale šla do Hodokvas. A nebo se to snažíme řešit tak, že se pokusíme té rodině domlouvat a snažíme se dítě vrátit zpátky. Aby té holčině, pokud v té rodině je někdo funkční, kdo by pomohl s výchovou té holčině... takže aspoň takhle. To tam můžeš zkritizovat...“ (zaměstnankyně DDÚ Archa; zvýraznění post hoc)

„Otec, no, pokud je vůbec znám a má o tu dívku zájem, tak jsem zažila několik případů, kdy si rodina otce vzala holku i s dítětem do pěstounské péče. Není to tak časté... většinou ty holky těhotné, když přijdou, tak buď ten tatka se na ně vykašle a nechce s nimi mít nic společného, ale jsou i partneři, kteří mají zájem a jezdí za nimi. Ale tohle v zařízeních teda zohledňované není.“ (zaměstnankyně DDÚ Archa)

Optikou výše zmíněných informací lze usuzovat, že těhotenství a rodičovství představuje v síti ústavů nepodporované a nežádoucí okolnosti. Naprosto dominantně je obojí považováno za „ženskou agendu“. Otcové dětí jsou z diskurzu rodičovské odpovědnosti prakticky vyloučeni, resp. se odpovědnost přenáší na dospělé členy jejich rodin. Individuální sociální práce, která by poskytovala podporu těhotným dívkám a motivaci zainteresovaným otcům, není dostatečně rozvinutá (ani na úrovni ústavní sítě, ani v rámci sociálních orgánů). A kdyby přece nastal ideální případ zájmu na všech stranách, ústavy na podporu vzájemných vztahů nejsou absolutně připraveny.

Ústavní systém v sobě dále zahrnuje specifika pro děti s nevyhraněnou sexualitou (či sexualitou vyhraněnou, ovšem mimo normativní heterosexuální orientaci).

„Nevím, jestli mu tam [v chlapeckém následném zařízení, pozn. aut.] kluci něco neudělali. Je pravda, že měl občas takový ty dívčí, že jo, projevy. Takový to urážlivě-hysterický... že to byl spíš taková jako holka.“ (zaměstnanec DDÚ Archa)

Aut.: „A jak je to s přemísťováním dětí, které se projevují homosexuálně? Dává se přednost nějakému typu zařízení?“

⁴⁷ Jde o násilí ve smyslu symbolického násilí, jak o něm hovoří Bourdieu (2000). Štech (2006) v návaznosti na autora tematizuje násilí vykonávané na žácích a žákyních prostřednictvím školy. Argumentuje, že jakákoliv výchova (včetně té školní) omezuje a funguje jako nátlak, tudíž dochází k potlačení určitých potřeb u žáků a žákyň. Autor vyvozuje, že reakce na tyto neuspokojené potřeby mohou mít podobu nevládnutých agresivních projevů.

⁴⁸ Fiktivní název nejrežimovějšího ústavního zařízení pro dívky v síti DDÚ Archa.

Zaměstnanec DDÚ Archa: „Já si myslím, že na tom nezáleží. Samozřejmě my tam bereme v potaz, že by ho to nějak semlelo, kdybychom ho dali do výchovňáku. Že pokud je to možné, tak ho dáme do nějakého vstřícnějšího zařízení. Tak asi to tam nějak bereme v potaz. Ale samozřejmě ne, pokud by měl hodně problémové chování. Což ale homosexuálové nebývají agresivní, spíš jsou takový zženštilí, tak že spíš v pohodě.“

Snaha umístit dítě projevující se jinak než heterosexuálně do výchovného ústavu (tedy do zařízení s přísnějším režimem) je patrná tehdy, existuje-li anamnestický údaj o proběhlém *homosexuálním chování* (resp. *blízkého vztahu* s jedincem stejného pohlaví a související podezření na sexuální chování). Pravděpodobně proto, aby mohl být nad sexualitou dítěte vykonáván zvýšený dohled, neboť míra závažnosti odchylky už překročila hranici praxe. Můžeme usuzovat, že je v takovém postupu implicitně přítomna myšlenka, že zvýšeným dohledem je možné na sexuální orientaci jedince něco změnit či napravit. (deník, 2009)

„Ten by měl jít do děcáku? Vždyť má přítele!“ (z dislokační porady, deník, 2008)

„Já bych řekla, že při dislokaci se možná volí nejdřív to mírnější zařízení, a teprve až jako druhý krok, když to v tom zařízení nefunguje, tak se dává přísnější.“ (zaměstnankyně DDÚ Archa)

„Měli jsme tady kluky, kteří byli nevyhranění, ale už budili ten dojem, že budou homosexuální, ale třeba jeden kluk teď šel do koedukovaného zařízení a funguje tam moc dobře. Takže nedělat z toho asi nějakou vědu a třeba i s tím, že si tam může o tom popovídat. A uvést taky, že když žil jen s maminkou, tak má takové zženštilé chování a vůbec to nemusí být známka toho, že je homosexuální.“ (zaměstnanec DDÚ Archa)

„Nevím, jestli zařízení s tímhle dokážou pracovat. To tvrdit nechci. Nejsem o tom přesvědčená. Myslím, že třeba v děcákách je to pro ně schůdnější, že jsou pro tyhle děti nastavené líp, asi víc vztahově možná. Ale v těch ‚déděeskách‘ si nejsem úplně tak jistá.“ (zaměstnankyně DDÚ Archa)

Foucault (1999) do přelomu 18. a 19. století datuje tzv. explozi diskursů o sexualitě (medicínský, psychiatrický aj.). Katz (2007) uvádí, že na konci 19. století začali lékaři⁴⁹ předepisovat novou zdravou sexualitu. Byl definován nový ideál mužsko-ženského vztahu, který zahrnoval, jak u žen, tak u mužů, esenciální, nezbytný, normální erotismus. Foucault (1999) v této souvislosti dodává, že se z pole sexuality začala vydělovat specifická dimenze „protipřirozeného“ (s. 48), které během 19. století dostávalo nálepku „morálního šílenství“, „genitální neurózy“, „aberrace prokreačního smyslu“, „degenerace“ či „duševní nevyváženosti“ (s. 50). Podle autora v této době vznikla jednak kategorie tzv. moderního homosexuála, jednak nový heterosexuální separatismus – jakýsi erotický apartheid oddělující normální a perversní sex. Imperativ heterosexuality, jak uvádí Katz (2007), se ve 20. století dále upevňoval a protikladnost pohlaví se stala základem pro univerzální, normální etické vztahy mezi ženami a muži.

Opodstatněně se lze domnívat, že represivní opatření namířená proti nejasně se profilující sexuální orientaci či jednoznačně neheterosexuální orientaci, jsou vedena snahou posilovat heteronormativní řád. Sexuální aktivity ohrožující normalitu jsou v této optice logicky nežádoucí. V exkursu do sociologického hledání příčin transsexuality píše Dvořáčková (2008), že v minulosti se v rámci etiologického diskursu transsexuality pracovalo s koncepcemi „potlačení“ a „terapie“ (více Berger a Luckmann, 1999, s. 112).

⁴⁹ Generické maskulinum je užito záměrně, vzhledem k drtivě převažujícímu počtu mužů vykonávajících lékařskou profesi v dané době.

Pomocí těchto mechanismů se různé (medicínské) instituce snažily zabránit možnému narušení stávajícího symbolického řádu, což se mimochodem dlouhou dobu dařilo. Transsexualita byla později klasifikována rovněž jako „psychóza“ či „trvalá patologická změna osobnosti“ (Dvořáčková, 2008, s. 59) či jako prostředek k ukájení „nemorální“ sexuální touhy (s. 60).

Aktuální diskurs DDÚ Archa není těmto termínům vůbec vzdálený – nadále je výrazně konzervativní, má patologizující a stigmatizující účinky (viz kapitola 3.2). Související metody zachování „normality“ jsou v DDÚ živou praxí. Spíše než na explicitní „potlačení“ se však soustředí na sofistikovanou „terapii“.

Na mnoha místech participant i participantky mých rozhovorů hovořili o „terapeutické práci“, někdy zjednodušeně prostě o „práci“. Sama jsem v době svého participativního pozorování slyšela bezpočet formulací typu: „S tím musíme pracovat.“ Nebo: „Ta si tady musí ještě hodně upracovat.“ Případně: „V děčákách s těmi dětmi neumí pracovat.“ Pod touto značkou měla být rozuměna *terapie*, u níž mé kolegyně a já kolegové obvykle akcentovali vztahový rozměr. (deník, 2012)

*„V nejlepším případě jdou zpátky domů. V těch dalších případech, když nejdou domů, tak pokračují do ústavní sítě. A ústavní síť znamená: dětský domov, dětský domov se školou, výchovný ústav. Dětský domov - děti nejčastěji ze sociálních důvodů, nebo děti mladší, to většinou do 12, nebo děti, který nemají nějaký výrazný problémy v chování, nebo sourozenecký skupiny. Potom je dětský domov se školou, to už jsou děti, který nějaký problémy mají, zase je to omezený věkem, je to do ukončení základní školní docházky. Jsou zařízení, který jsou koedukovaný, kluci - holky, pak jsou zase zařízení, který už jsou v návaznosti na výchovný ústav, kde už jsou jen holky, nebo kluci. A předpokládá se, že to dítě asi **neupracuje** tolik, aby se mohlo po skončení té školní docházky vrátit domů.“* (zaměstnanec DDÚ Archa; zvýraznění post hoc)

Hranice mezi genderem a sexualitou se mi zdála být v některých případech stejně tenká jako hranice mezi „potlačení“ a „terapií“. Zejména když jsem vídala takzvané „klučičí typy“ dívek, jak běhají po chodbách zařízení opatřené povinnou sukni, doplňkem, který jejich identitu na první pohled nijak nerozvíjel. O některých z těchto dívek posléze participant i participantky mého výzkumu hovořili jako o těch, které sukni na začátku pobytu odmítaly, a byly za to potrestány. O homosexuální orientaci některých z těchto dívek jsem následně slyšela z reportů následných zařízení. (deník, 2013)

Z pohledu queer teoretiků/teoretiček heteronormativita dichotomně konstruuje vztahy mezi ženami a muži, mezi homosexualitou a heterosexuální, dospělým a dítětem (Gray, 2007). Autorka argumentuje, že naše genderové identity jsou ovládané hegemonními předpoklady o tom, kým by měli muži a ženy být jako sociální a fyzické bytosti. Gray je přesvědčena, že heteronormativní diskurs se obzvláště silně projevuje ve školním prostředí, kde vykonává svůj vliv jak nad studenty/studentkami identifikujícími se s LGBT,⁵⁰ tak i nad personálem škol, a je neustále reprodukován.⁵¹

Jedinci, kteří se nacházejí někde mezi kulturně definovanými koncepty mužství a ženství nebo se pojímají zcela mimo tyto dva pomyslné póly genderových performancí,

⁵⁰ Koncept LGBT je užívaný k souhrnnému označení jedinců identifikujících se s některou z kategorií lesba, gay, bisexuál/bisexuálka, transgender.

⁵¹ Právě prostředí britských škol se stává pro autorku prostorem pro realizaci výzkumné studie, v níž se zaměřuje na heteronormativní tlak, s nímž se musí vypořádávat studenti/studentky i vyučující. Těžiště jejího výzkumu spočívá v komparaci pohledů a vnímání genderové a sexuální identity studentů a studentek ztotožňujících se s některou z forem neheterosexuální identity na straně jedné, a LGBT učitelů a učitelek na straně druhé.

jsou obvykle označováni jako transgender (Sloboda, 2006). Zařízení ústavní výchovy ve vztahu ke kategorii transgender nedisponují odborným konceptuálním rámcem. Sít zařízení sama o sobě je konstruována dichotomně. Poskytuje zázemí dětem, které jsou chápány jako ‚dívky‘, nebo jako ‚chlapci‘, a je tedy postavena na tradičním genderovém dělení (Renzetti a Curran, 2003).

Jiné alternativy nejsou brány v úvahu, v podstatě se o jejich existenci nepřemýšlí. Související transsexuální projevy nejsou žádným předpisem či nepsaným interním pravidlem ošetřeny. Vnitřní řád zařízení operuje pouze s termínem „sexuální aberace homosexuálního rázu“, čímž jednak patologizuje neheterosexuální projevy, jednak posiluje falešnou dichotomii heterosexuální–homosexuální. (deník, 2009)

Defektologický slovník charakterizuje termín sexuální aberace ve smyslu „deviace“, „sexuální úchytky“ a „zvrácenosti“ (Edelsberger, 2000, s. 12). Jak zmiňují výše, Foucault (1999) tento termín řadí do diskursu o sexualitě 19. století. Je proto téměř neuvěřitelné, že se uvedená terminologie objevuje na počátku 21. století v oficiálním dokumentu zařízení, jehož posláním je odborná psychologická, etopedická⁵² a výchovně-terapeutická práce s dětmi.

Pokud se na oblast sexuality zaměříme detailněji, zjistíme, že snaha umístit dítě do přísnějšího zařízení doprovází do určité míry i heterosexuálně aktivní chlapce a dívky. Sexuální život vedený kolem 15. roku věku je tak pravděpodobně vnímán za znak jakési celkové morální rozvolněnosti, na kterou je zapotřebí zvýšeně výchovně působit. Není možné statisticky prokázat, zda je v případě dětí projevujících se jinak než heterosexuálně přísnější postup častější, a tudíž diskriminační. To proto, že umístění dítěte do následného zařízení je založeno na více různých důvodech, nespočívá na jediném. Co však je společné heterosexuálním i neheterosexuálním aktivitám umístěných dětí, je tendence je mapovat a dokládat v písemných anamnestických záznamech jako informaci relevantní pro celkové posouzení perspektivy dítěte. Slovy Michela Foucaulta (2003) jde o potřebu vědět, aby bylo možné uplatnit moc.

Na druhou stranu, pokud se neheterosexuální zaměření dítěte profiluje prozatím pouze ve formě „platonické“, je zřejmá snaha pracovníků/ic takové dítě „ochránit“ před možnými agresivními projevy

⁵² Etopedie je dílčí speciálně pedagogickou disciplínou, která se zabývá výchovou a vzděláváním jedinců, jejichž chování většinová společnost obvykle označuje jako ‚problémové‘. Definice Procházkové (1998) je následující: „Etopedie je jedním z oborů speciální pedagogiky, která se zabývá výchovou, převýchovou, vzděláváním a pracovní přípravou mravně narušených jedinců (někteří autoři nazývají tuto mládež obtížně vychovatelnou, mravně vadnou, psychosociálně narušenou, maladjustovanou, delikventní atd.)“ (in Pipeková, 1998, s. 190). Problematičnost pojmů, pomocí kterých je etopedie ve speciálně pedagogických učebnicích běžně definována, zůstává převážně nereflektována, byť například v podrobnější klasifikaci problémového chování podle Procházkové zaznívá odkaz k „normám dané společnosti“, čímž je naznačena jejich kulturně relativní povaha (s. 193). Tyto normy však dále nejsou nahlíženy kritickou perspektivou. Zejména chybí tematizace nekritické aplikace těchto norem coby standardu chování, jež může nebezpečně snadno vyústit v umístění dítěte do ústavního zařízení. Velmi výmluvné jsou v tomto ohledu následující pasáže textu autorky: „Přirozeně že sama LMD (lehká mozková dysfunkce – pozn. autorky) není důvodem k tomuto umístění, avšak zvláštnosti v chování těchto jedinců ... mohou sekundárně nabýt podoby asociálního nebo antisociálního jednání... Pokud není provedena správná diagnostika ... vesměs pak končí v převýchovných zařízeních“ (tamtéž, s. 197-198). Paradoxem této citace je odkaz na ‚správnou diagnostiku‘, která se v praxi již odehrává v DDÚ, tudíž je velmi sporné, nakolik tato může hrát preventivní roli ve vztahu k umístění. Obvykle totiž dochází spíše k efektu tzv. sekundární deviace (Lemert, 1972). Není možné v rámci tohoto článku plně dekonstruovat uvedené stigmatizující a normativní koncepty. Je však na místě odkázat rovněž k vlivné kritice samotného termínu ‚speciální‘, a to zejména z řad Disability Studies (srov. Benešová, 2011a).

(zejména) heterosexuálního chování ze strany jiných dětí, obtížně výchovně zvladatelných. Při dislokaci se pak dává přednost koedukovaným zařízením mírnějšího typu. (deník, 2013)

Sarah Hoagland (in Pavlík, 2002) v této souvislosti mluví o dynamickém vztahu ochránce-dravec, která je součástí konceptu hegemonní maskulinity. V prostředí, kde existují dravci a ohrožení, musí totiž souběžně existovat i ochránci. Neboli aby byla možnost ženy ochraňovat, musí být zároveň v nebezpečí, které vytváří dravci, a současně musí být ženy konstruované jako neschopné samostatné obrany, k níž potřebují právě ochránce (např. v podobě gentlemanského chování). Zdá se, že podobné principy lze identifikovat v oblasti sexuálního chování – homosexuální projevy jsou konstruovány jako vyžadující speciální ochranu před sexuálními dravci, bez ohledu na jejich sexuální orientaci (srov. Hoagland, 1999). V českém systému ústavní a ochranné výchovy je tato speciální ochrana institucionalizovaná.

Výzkum odhalil, jak významné je genderové hledisko ve struktuře a zaměření následných zařízení. Genderová segregovanost výchovných ústavů ještě zesiluje zkonstruované rozdíly mezi chlapci a dívkami a jejich genderovými rolemi.

„Já jsem třeba hodně citlivá na to, když v chlapeckém zařízení kluci pletou nebo když se udělá výjezd chlapecký do holčičího zařízení a opačně. Já myslím, že je to nepřírozený.“ (zaměstnankyně DDÚ Archa)

Z hlediska genderové analýzy představuje tento výrok naplnění podstaty toho, čemu West a Zimmerman (1987) říkají „doing gender“, co už dávno Thorne popsala jako „sex differences approach“ (1978) a čemu dodnes věnují valnou část svých kritik nejen feministické badatelky a badatelé. „...sama skutečnost, že se vůbec formuluje, že něco ‚má být‘, vyjadřuje vědomí toho, že dotýčný případ právě není svěřen přírodnímu procesu.“ (Nagl-Docekal, 2007, s. 42)

Není jistě důvod si myslet, že v naší patriarchální společnosti by se představy o esenciálních a přirozených sklonech mužského a ženského genderu nevyskytly i v běžných domácnostech umístěných dětí. V prostředí rodin by však pravděpodobně nedocházelo k cílenému omezování sociálních kontaktů dětí jen na základě biologických znaků relevantních pro pohlavní kategorizaci. („Tam na návštěvu nepojedeme, vždyť jsou to holky.“) Navíc, zakládá-li uvedené přesvědčení normu výkonného působení zaměstnanců/kyň DDÚ Archa, pak jde o institucionalizovaný prvek našeho speciálně-pedagogického systému, nikoli o případnou praxi určitého procenta rodičů. Rozdíl spočívá v celkové míře mocenského vlivu těchto sociálních aktérů/institucí.

*„Je takový nejměkčí dětský domov, kde vlastně děti chodí ven ze školy, kde mají volnost režimu. Pak jsou klasické dětské domovy, kde mají školu přímo v rodině, kam dáváme například děti, které jsou méně sociálně zdatné, že by třeba nedošly do školy ven, nebo že tam jsou i trošku problémy se záškoláctvím, ale to nic takového, že bych to měla dát do přísnějšího typu. Pak dětské domovy se školou, to je takový jemnější pasták. Takže je to vlastně zařízení hodně podobné nám, mají školu v baráku, jsou koedukovaný, jsou méně přísný, že se občas dostanou na nějakou volnou vycházku a tak dále. Pak jsou to klasické výchovňáky, ty jsou většinou nekoedukované. **Ten je takovej přísnější, více zaměřuje na kluky, nebo na holky. Nebo teda na ty výchovy na to mateřství.**“* (zaměstnankyně DDÚ Archa; zvýraznění post hoc)

O přemístění dítěte z DDÚ zpět domů musí rozhodnout opatrovnícký soud – neprodlouží platnost předběžného opatření, nebo zruší rozsudek o ústavní výchově. Ke svému rozhodování si vyžádá posudek

sociálního orgánu, jenž dítě umisťoval, neboť mívá nejpřesnější informace o aktuálních poměrech v rodině dítěte. Druhým podkladem pro rozhodnutí je závěrečná diagnostická zpráva psychologa/žky. V této zprávě psycholog/psycholožka vyjadřuje explicitně své stanovisko k případnému návratu dítěte domů a zdůvodňuje jej, eventuálně činí re/socializační prognózu dítěte do budoucna. (deník, 2008)

O všech ostatních typech přemístění dítěte se rozhoduje na dislokační poradě DDÚ Archa. Koná se každé úterý odpoledne. Účastní se jí všichni členové a členky psychologicko-etopedického týmu, všechny sociální pracovnice, jeden zástupce/kyně úseku školy a výchovy, zdravotnice DDÚ a ředitel/ka DDÚ. S ohledem na preferovanou celkovou délku diagnostického pobytu dítěte (6 - 8 týdnů) se diskutuje chování zejména těch dětí, které by měly v nejbližší době odjet. Stanoví-li se u dítěte tzv. „uzávěr“, vysílá to všem úsekům informaci, že mají finalizovat své závěrečné zprávy, neboť dítě za dva týdny opustí DDÚ. Obvykle týden před odjezdem se na základě mnohostrannosti pohledů a hodnocení definitivně rozhodne o konkrétním zařízení. Sociální pracovnice musí mít orientační představu o kapacitním stavu následných zařízení, aby se rozhodovalo s kvalifikovaným vhladem. Zbývajících týden času mají pracovnice na to, aby den příjezdu dítěte do nového zařízení vyjednaly. (deník, 2009)

„Bere se v úvahu samozřejmě chování dítěte, pak taky vzdálenost zařízení od rodiny, aby za ním mohla dojet. To záleží taky, jestli už tady u nás se kontaktuje, nebo ne. A každé zařízení je jen pro určitý typ školy, takže to někdy prostě rozhoduje.“ (zaměstnankyně DDÚ Archa)

Vybavuji si zkušenost, když jsem jen s pár týdny praxe domlouvala nástup nové dívky do jednoho z dětských domovů v síti DDÚ Archa. Poté, co jsem ředitelce zařízení sdělila, o jak starou dívku se jedná, jaký typ školy a ročník docházky absolvuje, **se zcela přímočaře a zvesela zeptala, zda je dívka „černá“**. Zaskočeně jsem odvětila, že asi bude romského původu. Na to mi ředitelka začala vyprávět, že samozřejmě nejde o žádný rasismus, ale že po několika desetiletích zkušeností přece ví, že romské holky jsou zkrátka jiné, tak jen aby se na to mohli dopředu připravit. S tím, že přijetí platí, mi popřála hezký den. (deník, 2008)

„Jsou zařízení, které nezajímá, jestli je dítě černé, nebo ne, ale jsou zase zařízení, kde se hned zeptají.“ (zaměstnankyně DDÚ Archa)

Z hlediska zaměření tohoto výzkumu stojí za pozornost, že při zvažování typu následného zařízení pro konkrétní děti je brána do úvahy i skutečnost, zda je ředitelem domova muž či žena.

Logika tohoto principu mi není zcela zřejmá, byť jsem se s takto založenými argumentacemi setkala při dislokačních poradách opakovaně. Zaznívaly názory typu: „Ten si s ním poradí.“ Nebo: „Ta si je dokáže navázat.“ Vůči ani jednomu z genderových konstruktů nevyznívaly tyto argumentace negativně. Na základě obsahové náplně výpovědí se přikláním k domněnce, že dochází k zaměňování *genderových kategorií* za *osobnostní charakteristiky* ředitele/ředitelky, resp. jejich zpětnému připisování genderovým rolím. To uvedený princip nicméně nečiní o nic víc autentický či adresnější. O osobnostních či povahových rysech jednotlivých ředitelů a ředitelky kolovaly v DDÚ spíše mýty a řada pracovníků/pracovnic DDÚ je přejímala, aniž by se s těmito osobami někdy reálně potkala. Navíc v centru tohoto principu stojí přesvědčení, že s dětmi v následných zařízeních sítě pracují pouze ředitelé a ředitelky – zbytek personálu je zneviditelněn. (deník, 2012)

Píseň na rozloučenou

Na komunitě se den před samotným odjezdem dítěte z DDÚ ohlašuje, které děti a kam pojedou. Ty si postupně stoupají, dospělí zaměstnanci a zaměstnankyně se s dětmi loučí, povzbuzují je, dávají doporučení, jak by se dítě mělo chovat v dalším zařízení. Příležitost ke slovnímu rozloučení s přítomnými mají i odjíždějící děti, většinou to však nedělají a zpravidla zanechají písemný vzkaz v tzv. schránce důvěry. Tyto vzkazy se pak

čtou na nejbližší komunitě. Proces loučení bývá velmi emotivní, většina dětí brečí. Emočně sytou atmosféru umocňuje sborově zpívaná píseň s názvem „Loučení“.

„Loučení, loučení, každý z nás to musel prožít.

Loučení, loučení, musíme teď slzy ukrýt.

Tak se tam měj a vzpomínej, možná vrátit chtěl bys čas.

Tak s námi hrej, ještě se směj, kamarády tam najdeš zas.

Loučení, loučení.“

(deník, 2009)

Tak jako u písně na uvítanou pro nově nastupující děti, jsou v písni na rozloučenou (o pouhých čtyřech verších) pasáže hutně významotvorné z hlediska diskurzu DDÚ. Jejich obsah je daleko pozoruhodnější, než prostá formulace textu v generickém maskulinu. Zarážející je hned jedno z prvních poselství o nutnosti ukrývání projevených slz. „Nebud' baba“ vyjadřuje podle Kimmela (2000) jedno ze základních pravidel mužnosti v západní kultuře (s. 59)

Následně je s nostalgií předjímán stesk dítěte po DDÚ v následném zařízení. Aby bylo zřejmé, po čem se má stýskat, jsou z aktivit a programu vypíchnuty „hry“, „smích“ a „kamarádi“. O nevyhnutelném rozpadu slibované „jedné velké rodiny“, na kterou lákala píseň vítací, se v písni na rozloučenou již nehovoří.

Mezitím, co se děti na komunitě loučí, kompletuje se v kanceláři sociálních pracovníků písemná dokumentace, se kterou dítě ústav opustí. Úsek vychovatelů připravuje osobní věci dítěte (oblečení, šperky, peníze aj.). Předávací protokol po konkrétních položkách udává, jaké věci s sebou dítě opouštějící DDÚ dostává. Na tomto seznamu nechybí zdravotní dokumentace, očkovací průkaz, kartička pojišťovny, všechny dostupné zprávy z DDÚ i zprávy pobytu předcházející. (deník, 2007)

Vybavení dítěte před odjezdem zabezpečuje asistent pedagoga (pečovatel), popř. službu konající vychovatel – žurnál:

- 1) podle šatního lístku připraví spolu s dítětem veškerý jeho majetek na služ. místnosti.
- 2) odpovídá za vyklizení skříňky a odebrání ústavního majetku.

Skup. vychovatel:

- 1) odevzdá den před odjezdem dítěte (do 13.00 hod.) v kanceláři soc. pracovníků kapesné dítěte (s podepsaným přehledem kapesného) a osobní věci, které dítěti byly odebrány při příjmu.

Po odjezdu dítěte zajistí denní služba - asistent pedagoga (pečovatel), popř. službu konající vychovatel – žurnál:

- 1) vyjme dítě ze stavu - odstraní jeho jméno z panelu, zapíše jeho odjezd do sešitu zpráv
 - 2) archivuje kopii šat. lístku na služební místnosti
 - 3) zajistí vyprání lůžkovin z jeho postele
- (Vnitřní řád DDÚ Archa, 2009, s. 9)

Nejvýznamnějším výstupním dokumentem je v každém případě Závěrečná zpráva z diagnostického pobytu dítěte v DDÚ Archa. To, co je ze strany DDÚ i následných zařízení považováno za hlavní přidanou hodnotu pobytu v „mezistupňovém“ zařízení. Její struktura kopíruje odbornosti jednotlivých personálních úseků: Zpráva sociální pracovníce, zpráva zdravotnice, zpráva školy, zpráva vychovatele/ky, zpráva psychologa/psycholožky, etopedická zpráva. Více o náplni těchto úseků shrnuji v kapitole 3.8.

Po skončení komunity se odjíždějící děti za podpory vychovatelů/ek sbalí, aby se následující den ráno hned po snídani shromáždily se zavazadly před kanceláří sociálních pracovníků, kde na začátku svého pobytu stály poprvé. V doprovodu vybraného odborného pracovníka/ice se ústavním vozem vypraví na cestu po regionech v síti DDÚ. Každé dítě je odborným pracovníkem/icí „fyzicky“ i „papírově“ předáno zástupci/kyni zařízení následného. (deník, 2008)

Po odjezdu dítěte z DDÚ zajistí sociální pracovníce:

1. vyjme dítě ze stavu – odstraní jeho jméno z panelu, zapíše jeho odjezd do programu Prodius
 2. archivuje základní údaje v matrice
 3. vydává správní rozhodnutí o přemístění dítěte
 4. vyúčtuje zákonnému zástupci dítěte pobyt
- (Vnitřní řád DDÚ Archa, 2009, s. 9)

3.5 Co se děje v následných zařízeních

Perspektiva, kterou bylo až doposud nahlíženo na dítě v ústavním zařízení, získává nyní obecnější charakter. Už nejde jen o případovou studii DDÚ Archa, ale o studium genderovaných mocenských mechanismů operujících v regionálním systému zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy – dětských domovů a dětských domovů se školou.

Mezi specifické činnosti DDÚ Archa patří:

- **metodická setkání pro zařízení náhradní výchovy** – jako metodický orgán pro zařízení severočeského regionu realizuje naše zařízení dvě porady s odborným programem. Jedno velké setkání, na které jsou rovněž zváni kurátoři a sociální pracovníci z jednotlivých městských úřadů a okresů libereckého a ústeckého kraje
 - **metodická pomoc následným zařízením v naší síti-návštěvy odborných pracovníků alespoň 2x ročně v každém zařízení, v případě potřeby vícekrát**
- (Výroční zpráva DDÚ Archa, 2007/2008, s. 5; zvyraznění ad hoc)

Oba deklarované typy aktivit v praxi skutečně probíhají. Osobně jsem se zúčastnila pouze prvně jmenované „porady ředitelů/ek“. Druhý typ, metodické výjezdy do následných zařízení, je v kompetenci psychologicko-etopedického týmu DDÚ. V době mého profesního působení v DDÚ Archa byl v nejmenovaném zařízení pro výkon ÚV a OV řešen případ organizované homosexuální šikany mezi dívkami. Metodické šetření prováděl odborný pracovník týmu DDÚ Archa. Než bylo vůči DDÚ vysláno ze strany následného zařízení avízo s žádostí o odbornou podporu, situace nabyla dimenze specifických iniciačních sexuálních rituálů namířených i vůči rasové a třídní jinakosti. Bylo to poprvé a naposledy, co byla na úrovni metodické, resp. na makroúrovni systému, řešena otázka týkající se předmětu výzkumu této disertační práce. Genderové aspekty institucionálního systému nejsou jakkoli diskutovány na úrovni vedení ústavů. Absenci těchto diskusí lze považovat za významnou z hlediska studia diskurzu, (podobně jako je signifikantní genderové ticho v jiných oblastech sociálního života (srov. Janebová, 2008b)). Současně ji lze vnímat jako klíčový faktor znemožňující funkční prevenci případů typu sexualizované šikany na úrovni celé instituce. Ve výše jmenovaném případě se oběťmi dlouhodobě neřešeného násilí staly desítky dívek. (deník, 2009)

Tato kapitola se v návaznosti na předchozí nevyhnutelně vrací ke konceptualizaci genderové segregovanosti vybraných zařízení v síti Dětského diagnostického ústavu Archa. Ten v době realizace výzkumu disponoval celkem 29 spádovými zařízeními – 6

dětskými domovy se školou a 23 dětskými domovy, distribuovanými ve dvou krajích. Genderově segregované jsou 3 dětské domovy se školou. V diskurzu DDÚ Archa platí za ta nejrežimovější v celém regionálním systému. Nabízí se otázka, jak souvisí uplatňování přísné výchovy s genderovou homogenitou dětského kolektivu. Čím jsou si tyto dva charakteristické rysy nekoedukovaných dětských domovů se školou navzájem diskurzivně prospěšné?

„Já si myslím, že kdyby to bylo smíšené, tak by určitě byla spousta problémů. Člověk by je musel neustále hlídat. A i ten systém práce, který jednotlivé výchovňáky mají, se asi hodí víc ke klukům, nebo jen k holkám. Já tomu rozumím, já bych to asi takhle, kdybych měl výchovňák, asi takhle chtěl. No a ty děcáky, že jsou smíchaný, tak to je v pořádku, no.“ (zaměstnanec DDÚ Archa)

„Možná v tom výchovňáku kvůli učebním oborům nebo tak. Ale co vím, tak to fungovalo vždycky takhle odděleně.“ (zaměstnanec DDÚ Archa)

„Myslím, že to není o nějaké specializaci, spíš o tom pohodlí pro vychovatele, protože když jsou kluci a holky dohromady, tak je víc hlídání, třeba aby holky neotěhotněly. Tak to vidím já. Třeba v tom dětském domově to nějak jde, tam to může fungovat dobře. A tady děti, které mají oslabené volní složky, tak tam může převládat nějaká pudová stránka.“ (zaměstnanec DDÚ Archa)

Výpovědi vybraných zaměstnanců/kyň naznačují, že obava z nekontrolovatelných důsledků vzájemných heterosexuálních aktivit umístěných dětí mohla být jedním z důvodů historicky se formujících nápravných zařízení jako genderově segregovaných. V této obavě je přítomný předpoklad, že děti obtížně výchovně zvladatelné jsou automaticky sexuálně těžko uhlídatelné, tzv. „pudové“. Takže, pokud budou od sebe potenciální heterosexuální protějšky prostorově odděleny, výchovný cíl se stane jednodušším a sexualita snáze kontrolovatelnou.

Aut.: „Jak se řeší sexualita dětí v zařízeních tohoto typu?“

Zaměstnanec DDÚ Archa: „Tak určitě se řeší, ať už u kluků, nebo u holek. Agresivní jedinec může požadovat sexuální služby. A děje se to v těch zařízeních. Takže ať už se jedná o nějaké zneužití mladších kluků staršími kluky, nebo nějaké skupinové onanování, u holek lesbické vztahy. Nic neobvyklého.“

Aut.: „Myslíš, že ty sexuální projevy nějak souvisejí s nastavením prostoru jako striktně dívčího, nebo klučíčího?“

Zaměstnanec DDÚ Archa: „já si nemyslím, že by ty děti tam byly třeba s nějakými homosexuálními rysy, ale spíš to je tím, že v tomhle věku potřebuješ někoho mít, nějaké dosycení. Tak prostě bereš to, co je...“

„Na jednu stranu je vlastně umístění do takového zařízení jako trestem, že se tam dávají třeba děti, které jsou sexuálně nadržенější, že raději přemýšlí něčím jiným než hlavou. Ale myslím, že částečně i z důvodu aktivit. Jako vybit nějak kluky výkonově, když tam nemají holky, a naopak zase holky vést k mateřství a odpovědnosti za dítě a tak.“ (zaměstnankyně DDÚ Archa)

„Já jsem dělala v pastáku, který byl čistě klučíčí, a nemyslím si, že by tam byla nějaká výrazná homosexualita. Spíš když tam jsou nějaké homosexuální vztahy, že spíš jde o nějaké mocenské pozice, to znamená pokořit nebo ponížit toho druhého. Takže to není taková ta čistá homosexualita. A v podstatě tam nejsou zavřený pořád. Někdy třeba můžou chodit na učňák v místě toho ústavu a tam vidí holky, jezdí, pokud teda mají kam, tak na prázdniny, kde ty holky vidí taky. Spíš si myslím, že se může tak nějak naměstnat ta pubertální energie a tak a pak to může vést k nějaké takové divokosti. Že když se prostě dostane ven, tak si to užije se vším všudy, což si myslím, že může být někdy větší riziko než ta homosexualita.“ (zaměstnankyně DDÚ Archa)

Smysl genderové segregace režimových zařízení je podryván dvěma vzájemně protichůdnými tezemi o „odplavování“ nadbytečné energie, včetně té sexuální. Zaměstnankyně citovaná jako předposlední se domnívá, že díky oddělení chlapců a dívek mohou chlapci více sportovat a věnovat se v programu výkonově náročným prvkům, čímž se „vybíjí“. V citaci následující je vyjádřena obava, že naměštnání pubertální energie (jež nemá adekvátní zdroj vybití v důsledku oddělení chlapců a dívek), může vést k závažným důsledkům (i mimo brány ústavu). Sexualita těchto dětí se tak, celospolečensky vzato, *nestává snáze kontrolovatelnou*. Vypadá to, že umístění do chlapeckého/dívčího zařízení je pro dítě prostě jen zmíněným symbolickým trestem. Genderová segregace ústavů je mocensky zabarvený produkt. A někteří zaměstnanci DDÚ Archa s uvedeným nastavením polemizují, neboť se zřetele ztrácí i onen tolik preferovaný (re)socializační rozměr výchovných opatření v institucích pro výkon ÚV a OV. Vrátím-li se ke třetí citaci na straně 93, může systém pro výkon ÚV a OV aspirovat na resocializaci „pudů“?

„Když ty výchovňáky jsou ryze holčičí a klučí, tak to není moc dobrý. Prostě se musí naučit spolu naučit žít. Ty vztahy mezi holkami a kluky se v tomhle věku učí, a pokud ten model nemají dobře naučený, tak si myslím, že je to do života špatně, že ho nezískají. Že třeba ti kluci nevědí, kteří jsou z problémové rodiny, kde třeba viděli, že táta třískal mámu, choval se k ní hnusně, že se musí naučit, že se k těm ženským musí chovat hezky. A zase obráceně, že holka, která viděla, že máma prostituovala, že se musí naučit, že se nemusí před všemi chlapy předvádět.“ (zaměstnanec DDÚ Archa)

„Já si myslím, že je to docela chyba, že jsou rozdělený, protože v tom vývoji, kór v pubertě, potřebují holky vidět kluky a kluci holky. Možná některý ty děti jsou výrazně antisociální, tak tam možná je potřeba to okolí nějak ochránit, tak tam to možná nějaký smysl. V některých případech to je už nalajnovaný dopředu, že ty děti budou páchat kriminální činnost a budou trávit svůj život ve vězení, i to, že jsou formovaný pohledem těch druhých. Dejme tomu holky. Kluci jim řeknou: ‚Hele tohle se nám nelíbí, zastavte.‘ Tak se budou před klukama chovat jinak, než když tam nejsou.“ (zaměstnanec DDÚ Archa)

*„Kdybychom měli dostatek odborníků a dostatek prostoru, tak by ta zařízení měla být koedukovaná, protože když se děti umísťují, ať už jsou do 18 let, tak pořád je to formativní období, puberta, prostě ten věk do 15 a pak od 15ti taky. Ale myslím si, že pro některé děti je hrozně **těžké ustát existenci a život s tím druhým pohlavím**, když jsou v krizi, takže já si myslím, že pro některé děti, které jsou jako nějak vyzývavé, ale tak jako brutálně vyzývavé, tak na přechodnou dobu je dobré **nabídnout** klukům klukovskou skupinu a holkám holčičí ... Rozhodně je ale přirozené, aby byla koedukovaná zařízení, a taky si myslím, že v nich je míň problémů, než které mají jenom ta klukovská nebo holčičí. V těch smíšených je naprosto zjevné, že když přijde kluk skin, který prostě nesnáší cikány, tak za čtrnáct dní chodí s holkou romskou.“* (zaměstnankyně DDÚ Archa; zvýraznění post hoc)

Rediagnostika

Jestliže dítě v dětském domově zlobí tak, že si s ním personál zařízení dál neví rady, a dojde k závěru, že pro všechny strany bude lepší, když se dítě přemístí do ústavu s přísnějším režimem, lze to udělat pouze prostřednictvím „diagnostické spojnice“ v podobě DDÚ. A to buď administrativně (tedy formálně správním řízením), nebo formou tzv. rediagnostiky, neboli opakovaného pobytu dítěte v DDÚ Archa. Administrativní přemístění se volí tehdy, když dítě absolvovalo diagnostický pobyt teprve nedávno, a následně bylo (s určitým vykřičníkem, čili s nejistotou zdaru) posláno do dětského domova. Pokud zde tzv. „vykrachuje“, přemísťuje se rovnou do dětského domova se školou (resp. výchovného ústavu). Reálný rediagnostický pobyt se provádí u dětí, které ten první absolvovaly například před několika lety, ještě jako hodně malé,

takže jejich tehdejší diagnostika už nemá náležitou vypovídající hodnotu. Rediagnostika probíhá také u dětí, které v dětském domově zlobí, ale ještě ne tolik, aby jej dětský domov nadále nechtěl ve svých řadách. Spíš si chce od dítěte tak trochu „odpočinout“. Při převozu dítěte k rediagnostickému pobytu do DDÚ Archa se tedy jeho kmenové zařízení vyjádří v tom smyslu, zda jej chce, nebo nechce zpátky. Ve velmi malém procentu případů je zařízení zcela otevřeno diagnostickému stanovisku DDÚ. V každém případě dítě o těchto zákulisních dohodách neví. To proto, aby vliv diagnostického pobytu bralo vážně. Přitom je o následném přesunutí nebo návratu v drtivé většině případů předem rozhodnuto. Zažila jsem jeden nebo dva případy, kdy dítě bylo opakovanou diagnostikou shledáno odpovídajícím pobytu v dětském domově, ale ten dopředu avizoval, že jej zpět nechce. DDÚ Archa proto zvolil umístění dítěte do jiného dětského domova. (deník, 2009)

K rediagnostikám se vztahují dvě mé poznámky. Zaprvé, v jejich logice se vynořuje zajímavý fakt: V DDÚ Archa jsou jako diagnostické měřítko nastavena režimová opatření. Dítě, které v režimu ob stojí, je velmi často přemístěno do dětského domova, neboť se předjímá, že by mohlo obstát i v atmosféře bez režimu. Dítě, které v režimu neob stojí, je často přemístěno do dětského domova se školou, neboť se předpokládá, že tam se postupně režim respektovat naučí. Neboli, režim představuje normu. K tomu se vztahuje druhá poznámka, která sleduje hledisko vzájemného prolínání různých normativních systémů, které musí dítě, putující systémem, správně dekodovat, pokud v něm chce „obstát“. Jestliže se nedokáže včas a obratně „přepínat“ z volného režimu dětského domova do přísnějšího režimu DDÚ, potažmo nejpřísnějšího režimu DDŠ, bude to pro něj mít nepříznivé důsledky. Patrně nejvíce zřetelně se režimové disproporce napříč institucemi ukazují právě na genderovaných opatřeních. Ty se totiž dotýkají každodennosti, o které většina lidí v běžném životě příliš nepřemýšlí, nereflktuje jejich význam. V síti zařízení pro výkon ÚV a OV je reflektovat *potřebuje* – jsou totiž součástí úspěšné cesty systémem. Pro dítě se tedy ukazuje být důležité vypěstovat si vůči nim určitou senzitivitu. Ta ovšem neznamená kritický přístup k genderovaným praktikám, nýbrž naopak nekritické a pokud možno operativní přejímání norem různých typů zařízení.

„Ještě se tady nosí ty sukně?“

--- „To jste u vás neměli, vid? Ano, holky tady pořád mají sukně.“

(příjem rediagnostického pobytu dívky z DDŠ; deník, 2009)

3.6 Segmentace prostoru

Pohyb dítěte v rámci výchovné skupiny po budově zařízení se děje vysoce organizovaně. Jeho cesta z jídelny na pokoj je přerušena pokynem k seřazení do zástupu nejméně třikrát. Poprvé těsně za dveřmi jídelny, podruhé jen o několik metrů dál pod prvním schodištěm, následně nad prvním schodištěm (případ dívčího patra), event. pod druhým schodištěm a na jeho konci na chlapeckém patře. Pokud se zástup dětem nepodaří utvořit svižně, v klidu a bez nežádoucích projevů v chování dle posouzení konkrétního/výchovatele/ky, je svoláván opakovaně. (deník, 2008)

Na aspekt časování a „krokování“ (míněno v časových jednotkách) jednoduchých denních úkonů upozornil Goffman (1961), který dále doložil úzké provázání segmentace času se segmentací prostoru.

Přechody po budově

Děti přecházejí po budově ve skupinách. Zastavují na místech určených pedagogem, zejména tam, kde je ztížená kontrola. Jde především o: halu, schodiště, před všemi dveřmi (škola, jídelna, zadní vchod, herna). Nedochází tak ke zbytečným projevům agrese a nevhodného chování. Pracovník, převádějící děti jde na konci skupiny a musí mít vždy dokonalý přehled o všech převáděných dětech.

(Vnitřní řád DDÚ Archa, 2009, s. 13)

Disciplinace tohoto druhu je přímo vtělena do prostoru (pokud by se změnily architektonické prvky či trasa přechodů z jídelny na pokoje, změnila se celá disciplinační praktika). Místa rituálního svolávání nástupu by Foucault nejspíš nazval ohnisky moci (1977). Sociologové/socioložky by je pravděpodobně označili za jakési uzlové body sociální kontroly (srov. Berger, 2007), které celý systém instituce sociální kontroly udržují v chodu. Tyto mocenské uzly jsou v prostředí DDÚ Archa předem definovanými průsečíky času a prostoru.

„Po večeři si vlastně chlapi berou kluky na chlapecké patro a ženské berou holky na holčičí patro, probíhá koupání, úklid věcí ve skříňkách, musejí mít připravené postele. Nahoře, když přijdou na patro kluci, tak si tam nastoupí na chodbě ještě jednou. Zase, pokud dělají bordel, tak jdou zpátky třeba dvakrát, třikrát.“
(zaměstnanec DDÚ Archa)

Uvedený jev lze interpretovat na podkladě Foucaultova konceptu disciplinace (2000). Autor rozlišuje mezi diskursivními formacemi, kterými rozumí určitý režim řeči, tj. výpovědi, jež jsou v daném diskursu považovány za pravdivé (v kontextu DDÚ Archa např. teze „děti potřebují hranice“), zatímco nediskursivní formace se vztahují k tomu, co je viditelné (materiality apod.). V DDÚ Archa se může jednat o hierarchické architektonické uspořádání, úzký zamykatelný koridor spojující budovu DDÚ s budovou školy apod. Oba typy formací mohou, ale nemusí být spolu v žádném podstatném vztahu. Jejich heterogenní soubor označuje Foucault termínem dispozitiv, jenž umožňuje uvažovat o pravdě se vztahem k určitému typu vědění jako o režimu moci (tamtéž).

Jednotlivá patra DDÚ Archa jsou od sebe odlišena barevně. Gender ve vztahu k architektonické struktuře zde nabývá konkrétní vizuální podoby.

Chodby na dívčím patře jsou vymalovány žlutě, stejně tak i pokoje dívek. V oknech visí žluté záclonky, povlečení je laděno do žlutých a oranžových odstínů, náter nábytku je žlutý. Naopak chlapecké patro je opatřeno dominantními zelenými prvky (dveře, ostění, záclony), vybavení pokojů má různé zelené odstíny, v klučičí herně je zelená podlaha. (deník, 2007)

Obrázek č. 5: Herna na dívčím patře



Obrázek č. 6: Dívčí pokoj



Zdroj: Fotogalerie k webové prezentaci, DDÚ Archa

„Je to takové víc dívčí, no. Takové teplejší barvy. Ty holčičí pokoje jsou takové hezčí než klučičí. Já, když přijdu do holčičího pokoje, tak mně se líbí víc. Mají víc výzdoby, jsou takový teplejší, pohodovější. Víc fotek, víc kravin, plyšáků. Holky ještě mají na postelích prošívané dečky. To vlastně kluci nemají. Mám pocit, že holky mají ještě nějaké extra polštářky, ale nejsem si moc jistý. Jak říká jeden kolega, jsou to kluci, tak proč bychom tam měli dělat nějaký výmysly, jen aby tam něco bylo. Já bych to u kluků nijak neřešil. Já tam bydlet, tak mi to je asi taky jedno, asi dal bych si tam něco svého, ale že bych po tom prahnul, to ne. Takže ty klučičí pokoje jsou prázdnější, míň výzdoby.“ (zaměstnanec DDÚ Archa)

Z minulého školního roku bylo jedním z našich úkolů pokračovat ve výdobě budovy a „zabydlení“ společných prostorů, zejména však chlapeckých ložnic. Tento úkol se nám podařilo ve spolupráci vychovatelů a dětských skupin splnit (Výroční zpráva DDÚ Archa, 2007/2008, s. 13).

Z hlediska dosavadního mapování genderového diskurzu DDÚ Archa se jedná o celkem průlomové zjištění. Poprvé se objevuje (minimálně na úrovni autorského týmu výroční zprávy, tedy vedení ústavu) snaha o jakési vyrovnávání genderových rozdílů. Nabízí se otázka, jak je možné, že úsilí o zútulnění chlapeckých ložnic větší mírou zdobných prvků v tomto případě není pojmáno nepatřičně vzhledem k dominující tezi o prospěšnosti genderově polarizované výchovy dětí. Přednost dostává jiný cíl, v tomto bodě patrně ještě vlivnější, než je re/produkce pohlavně-genderových rolí. Jde o tzv. „dělání rodiny“. Děti (dívky i chlapci) mají mít pocit, že jsou „jako doma“. Nikoli však v neradostné realitě domácnosti, ze které byly „vyjmuty“, aby jim byla zajištěna dočasná náhradní institucionální výchova. Jedná se o představu *ideálního* domova, asociovaného femininními atributy, například teplem krbu. V jistém smyslu tedy nejsme vůbec daleko od pohlavně-genderového řádu. Pouze došlo k určité extenzi jeho diskurzivního vlivu, resp. k přesunutí ohniska institucionalizovaných mocenských aktivit.

Zmiňované teplé oranžové barvy dívčích pokojů jsou dominantní také v malbě a vybavení dalších prostorů asociovaných s dívkami a jejich pohybem po DDÚ. Jedná se hernu v přízemí a prvním patře. Naopak zelené tóny nesou prostory spojované s hojnější chlapeckou přítomností. Posilovna se nachází pouze na chlapeckém patře, čímž je implikována stereotypní představa, že fyzické cvičení za účelem posilování svalové hmoty je „mužskou záležitostí“. Posilovna je rovněž laděna do zelených barevných odstínů. (deník, 2011)

Obrázek č. 7: Posilovna



Obrázek č. 8: Chodba na chlapeckém patře



Zdroj: Fotogalerie k webové prezentaci, DDÚ Archa

„Holky už večer nemůžou jít do posilovny, ta je na chlapeckém patře. Ale zase mají možnost ji využít přes den.“ (zaměstnanec DDÚ Archa)

Rozdíl mezi „umožněním“ a cílenou „pozitivní motivací“ je srozumitelný i mimo komunitu odborníků/ic DDÚ Archa. Jak bylo prokázáno na mnoha příkladech výše, chování, jež má být u dětí posilováno, je v souladu s imitační teorií předkládáno dospělými jako normativní vzor (s vazbou ke konkrétnímu pohlaví). O tom v případě podpory fyzické aktivity u dívek nemůže být řeč. „Možnost“ je tedy v jistém významu alibistickou argumentací, neboť síla vůle dívky překročit fyzickou hranici v prostoru a současně neviditelnou hranici normativního genderového řádu DDÚ, by musela předčít představivost nejednoho terapeuta/ky. Podobnou sílu vůle by musel prokázat chlapec se zálibou v ručních pracích.

„Já jsem třeba hodně citlivá na to, když v chlapeckém zařízení kluci pletou. Myslím, že je to nepřirozený.“ (zaměstnankyně DDÚ Archa)

Vizualizace genderu v prostoru DDÚ je tedy zcela zjevná, přestože se nejedná o typické ‚genderové‘ barvy. V souvislosti s umístěním posilovny na chlapecké patro lze vyvozovat možný vztah zelené barvy k vojenství a armádě. Z hlediska této barevné skladby by bylo zajímavé věnovat pozornost například i vlivu barev na psychiku dětí (např. Makaloušová, 2008). Pro detailnější rozbor na těchto stránkách není prostor, lze ovšem odkázat na některé dílčí studie (Goethe, 2004), podle nichž zelená barva působí uklidňujícím dojmem (a této vlastnosti může být v prostředí DDÚ vědomě či podvědomě využito s ohledem na skutečnost, že chlapci jsou genderově stereotypně pokládáni za živější, divočejší, impulsivnější), zatímco žlutá aktivizuje a energizuje. Žlutá, podobně jako oranžová, patří mezi tzv. teplé barvy a dokáže psychologicky navozovat pocit tepla. To může asociovat ‚teplo krbu‘ a odkazovat k archetypu ženy – strážkyně ohně v krbu (více k archetypální kritice např. Pratt, 1981).

Nezanedbatelný je aspekt *vertikálního* uspořádání budovy – dívčí pokoje se nacházejí v prvním patře, chlapci mají své pokoje v poschodí druhém⁵³. Genderová segregace je architektonizována, vpisována do prostoru. Zajímavý detail v tomto kontextu představuje také do žluté laděná společná jídelna, umístěná v přízemí objektu.

Obrázek č. 9: Jídelna



Zdroj: Fotogalerie k webové prezentaci, DDÚ Archa

Na stylizaci jídelny ve prospěch teplých barev lze uplatnit již zmíněný archetypální výklad (ohněň, který sloužil v historických dobách k přípravám pokrmů). Pokud si však budeme všimnout pouze architektonických souvislostí, s trochou nadsázky postulovat, že žlutá se mění v zelenou s tím, jak překonáváme výškové stupně budovy DDÚ Archa. Vrcholem je zelená střecha hlavní i školní budovy DDÚ.

*„Kluci jsou mezi sebou větší prasáci. Ti jsou schopní i mezi sebou udělat nějakou čuňárnu a podobně. Víím, že večerní režimy, tak když jsou holky na tom svém patře, je tam daleko větší klid, je tam takový dívčí prostředí. No ti kluci jsou takový divočejší, hádavější mezi sebou. Je tam větší humbuk. A taky jich je víc. A když se přijde na to dívčí patro, tak je tam takovej klídek, pohoda, **holky si tam dělají bavlnky**, část se dívá na televizi, některá si píše deníček. **Ony mají ty župánky. Taky mají jiný pokoje. Ony mají oranžový pokoje a kluci mají zelenomodré.**“ (zaměstnanec DDÚ Archa; zvýraznění post hoc)*

O tom, jaká je dívčí přirozenost, si dělají zaměstnanci DDÚ Archa úsudek na základě institucionalizovaných prvků, které jsou zbudovány systémem. V souladu s tím, co píše Šmausová (2002), jsou tyto prvky zpětně využívány k podpoře esenciality genderu.

Architektonické uspořádání z hlediska genderu skýtá poměrně široký prostor pro interpretace. Jednou z nich je symbolické posvěcení vztahů nadvlády a podřízenosti – analogicky ke konceptům homologických opozic (nahore/dole) a somatizace nadvlády

⁵³ Na dívčím patře bylo v nedávné minulosti umístěno rovněž předškolní oddělení, které obývala koedukovaná skupina dětí od tří let. Oddělení bylo k 1. 9. 2013 zrušeno. Dřívější umístění předškolního oddělení na společné patro s dívkami nahrává výše zmíněné implicitně přítomné představě genderově indiferentního období (předškolní věk), které je završeno v době nástupu dítěte do školy; počínaje tímto okamžikem je možné začít budovat maskulinní a femininní charakteristiky dětí – hegemonní maskulinitu, preferovanou feminitu (Kimmel, 2000; Connell, 2005).

(Bourdieu, 2000) jsou hierarchické genderové vztahy *materializovány* či *architektonizovány*, tedy vepisovány do prostorového uspořádání budovy na vertikální ose. Jiný výklad představuje stereotypní vnímání chlapců jako sportovně zdatnějších. V souladu s touto představou se může jevit jako „galantnější“ přenechání nižšího patra dívkám. V rámci seminárních skupin při výuce na KGS jsem se setkala s alternativním výkladem této skutečnosti od některých mých studentů/ek. Umístěním do vyššího patra může být chlapcům, kteří jsou obecně považováni za divočejší, ochotnější k překračování hranic, inklinující k dobrodružství a nebojácnější vůči riziku (Renzetti a Curran, 2003), ztížena možnost útěku. K této interpretaci se na základě dílčích výpovědí zaměstnanců/kyň DDÚ přiklání asi největší měrou. Vypadá to, že s překonáváním výškových bodů na vertikální architektonické ose se zvyšuje předpokládaná míra agresivity umístěných dětí. Výška umístění zvyšuje nebezpečnost útěku, což může fungovat jako preventivní strategie vyvinutá pro chlapce. (Této úvaze by nahrávala i zdánlivě náhodná volba zelené barvy trička pro útekáře/ku.) Statisticky je nicméně míra útekovosti chlapců z DDÚ Archa výrazně vyšší než u dívek, tudíž faktický preventivní účinek pravděpodobně nebude zásadní.⁵⁴ Každopádně i v logice této interpretace se s chlapci a dívkami pracuje jako s typizovanou skupinou „agresivních“ a „méně agresivních“ lidských bytostí.

„Útěk z chlapeckého patra je jednoznačně nebezpečnější. To byl, myslím, případ minulé nebo předminulé zimy. Byl notorický útekář, který nám jednou utekl normálníma dveřma, který nějak rozflákal, jednou jedním oknem a pak nám jednou utekl v zimě, kde byla všude spousta sněhu a všechno bylo zmrzlý, prostě po střeších led, hromosvod taky zamrzle a dole pod barákem mraky spadlých rampouchů a spousta ledu, fakt nebezpečný. A on na chlapeckém záchodě vyrval okýnko, do kterého se dá vlít jen tak tak a v pyžamu, v pantoflích šplhal po hromosvodu dolů, spadl, rozdrtil si pánev.“ (zaměstnanec DDÚ Archa)

„Když jsem nastoupila, tak kluci i holky byli na jednom patře. Byly dvě velké ložnice. Jedna klučičí a jedna holčičí. Myslím si, že to byl velký problém, třeba přes tu noc, když tam byl jen jeden noční vychovatel, nebo byli tam dva a jeden byl u mateřinky. Takže dva vychovatelé na celý barák, kde bylo šedesát dětí. Tam opravdu byl problém, kde byli ti velký kluci a holky na jednom patře, byl problém to uhlídat.“ (zaměstnankyně DDÚ Archa)

Experimenty

V roce 2009 zahájila v DDÚ Archa provoz speciální výchovná skupina, pro jejíž složení neplatí kritéria genderu, věku, ani školního zařazení. Členové a členky jsou do ní nominováni na základě individuálního posouzení odbornými pracovníky/icemi zařízení. Obecně jsou do této svým způsobem exkluzivní skupiny zařazovány děti, které si podle mínění odborného personálu potřebují v DDÚ zažít více komorní, „rodinné“ prostředí. Specifikem skupiny je, že v době školní docházky se její členové vzdělávají ve svých příslušejících třídách, zatímco po zbytek dne i v průběhu noci setrvávají v tomto koedukovaném složení. Diagnostický pobyt těchto dětí bývá zpravidla delší než těch ostatních, aby byl zajištěn významnější terapeutický účinek života v bytové jednotce. (deník, 2010)

⁵⁴ Jedná se však o souhrnný údaj zohledňující i útoky při programových aktivitách mimo budovu, při vycházkách apod.

„Pro mě teda je hlavní takový dělítko, aby spolu ty děti nějak vycházely, aby si sedly. Dejme tomu, že starší holka podpoří mladší děti. Nebo sourozenci, tak to je jasný. Nebo kluci, třeba nějaký nejistí, tak se tam dají do kupy, takoví, kteří by se mohli vzájemně podporovat. Smyslem toho bytu je ty děti nějak vyztužit. Pro mě má ten byt smysl, že ty děti jsou samostatnější, samy si perou, vaří. Většinou to jsou děti ze slabších sociálních rodin, takže se něco naučí.“ (zaměstnanec DDÚ Archa)

„Tam je důležitý, že počet je maximálně osm dětí a vlastně v té skupině ty děti nějak fungují, pracují spolu, prožívají nějaký věci společně. A tím, že to jsou vrstevníci, tak prožívají některý věci líp spolu, než kdyby tam byly starší děti, které se na úkor těch mladších nějak prosadí a ti mladší jsou pak takoví nevýrazní.“ (zaměstnanec DDÚ Archa)

O smyslu tzv. cvičného bytu hovoří v záměrech zařízení do budoucna i výroční zpráva: *„Provozování cvičného bytu pro děti, které si zde budou řešit své specifické osobní problémy v podmínkách, které se nejvíce přibližují rodinným, aby se mohly v co nejkratší době vrátit domů.“ (Výroční zpráva DDÚ Archa, 2007/2008, s. 6)*

„[Sourozenci, pozn. aut.] pokud je to možný, tak jdou na byt, nebo jdou na rodinku, což je na patře u holek, kde je takovej velký pokoj. A byly tady děti, nebudu jmenovat, teda pak šli do dětského domova, a že ten starší kluk byl takovej schopnej a pečovatelskej, tak vlastně dvě děti, které byly ve výchovných skupinách tady a dvě děti, které byly v předškoláčku, tak mohly být na tý rodince společně.“ (zaměstnanec DDÚ Archa)

Tzv. „rodinka“ je diskurzivním polem pro realizaci konceptu „dělání rodiny“ v DDÚ. Pozoruhodné jsou předpoklady pro vstup do tohoto výsadního útvaru v rámci DDÚ Archa – pečovatelské atributy v chování nejstaršího bratra legitimizují účast v (pseudo-)rodinné buňce všem ostatním dětem – sestře a dvěma předškolním sourozencům.

Na deklarované koncepci cvičného bytu vyniká přiznaně a ostře, že režim běžných skupin DDÚ Archa se rodinným podmínkám ve velké míře přiblížit nesnaží. Prostřednictvím další ze série mocenských diskurzivních praktik je rekrutována elitní skupina dětí, která nemusí participovat na iluzi „jedné velké rodiny“, ale naopak „dělat“ jakousi „mikroroduinu“. Cvičný byt je z hlediska prostorového situován na samém vrcholu vertikály – v podkroví nad chlapeckým patrem.

Koncepce cvičného bytu, integrované součásti DDÚ Archa, se v dalších letech rozšířila i mimo objekt. Vzniklo detašované pracoviště DDÚ Archa, určené převážně pro dobrovolné pobyty dětí, ale i všechny další děti, *indikované* na terapeutické působení v duchu cvičného bytu. Ve výroční zprávě DDÚ Archa (2007/2008) se detašované pracoviště ocitlo mezi záměry zařízení: „Zrekonstruovat další objekt - rodinný řadový dům pro jednu skupinu dětí se specifickými potížemi - děti zneužívané, týrané, rozvádějících se rodičů“ (s. 6).

„Tady v bytě opravdu jako jediný hledisko není holka, kluk, ale hlavně naplněnost, že jo. Je pravda, že na [detašovaném pracovišti]⁵⁵ je to jinak, tam zase taky kluci jsou v podkroví a holky dole. Po vykoupání jsou třeba taky holky v županu, ale normálně se všichni stýkají mezi sebou.“ (zaměstnanec DDÚ Archa)

⁵⁵ Přímá citace nahrazena v zájmu zajištění anonymity.

3.7 Jak se dělá rodina v DDÚ Archa

Na historičnost pohlavně-genderového systému upozorňuje například Havelková (2004). Zatímco ve feudální společnosti byli muž i žena stejně bezvýznamní nevolníci, oba stejně museli v zájmu přežití pracovat na výrobě a jejich role byly do značné míry vzájemně zastupitelné, v moderní měšťanské společnosti je již budoucnost člověka předurčena skutečností, zda se narodil jako muž, nebo jako žena (tedy pohlavně-genderovou příslušností) (srov. Nagl-Docekal, 2007, s. 33). Zatímco muž byl pojímán jako autonomní bytost, svobodně se rozhodující a nikomu se nezodpovídající, ženě byl vymezen prostor domácnosti a s tím spojené podřízené postavení. „Muž je tedy občan s občanskými právy, žena neobčanka bez občanských práv“ (Havelková, 2004, s. 171). Měřítkem všeho se v moderní době stávají peníze. Žena, situovaná v domácnosti, vykonává neplacenou neprodukční práci, zatímco muž je produkční a učí se žít v moderních institucích. Dochází tak k přísné separaci veřejné a soukromé sféry. „Žena a muž jsou chápáni jako odlišné bytosti a je jim vyprojektován odlišný životní program“ (tamtéž, s. 172).

Optikou historické antropologie, jakož i optikou feministických teorií lze genderový kontrakt a s ním spojenou polarizaci genderových rolí označit za poměrně nový jev, ke kterému dochází někdy na počátku 19. století v tzv. západních společnostech.

Z hlediska konkrétních oblastí, kterými se zabývá historická antropologie, genderová studia a současně má výzkumná studie, je patrně nejvýznamnějším a zřejmě také nejilustrativnějším ve smyslu demonstrace podobností a rozdílů různých perspektiv téma rodiny. Antropologie rodiny vznikající na pozadí historické antropologie konstatuje souběžnou existenci různých forem rodiny. Nelze tedy hovořit o jednotném pojmu rodiny ani o přímočaré proměně tradiční rodiny v rodinu moderní (van Dülmen, 2002)⁵⁶. V tomto aspektu se genderová studia s historickou antropologií shodují. Dekonstrukce falešných dichotomií na poli genderových a potažmo rodinných vztahů se stala jedním z klíčových úkolů feminismů třetí vlny (více např. Sokolová, 2004).

„Každá skupina má jednou týdně takzvanou péči o pokoje a výzdobu, protože vedení se nelíbilo, že především chlapecké pokoje jsou chudé, bez obrázků a bez výkresů a že každé dítě by mělo mít svůj nějaký koutek, ať už nějakou svoji nástěnkou, kde má svoje fotky, svoje výkresy, nebo plyšáky, nebo cokoli, co se mu líbí, a to bylo teda chudý především na chlapeckém patře. Bylo to několikrát ostře kritizováno, tak nám nakázali, že máme v programu péči o pokoje v úterý od dvou do tří, je to vždycky jedna hodina.“
(zaměstnanec DDÚ Archa)

⁵⁶ Na poli historické antropologie poukazuje Karin Hausen (in van Dülmen, 2002) na fikci 19. století v podobě velké rodinné pospolitosti, tedy harmonicky ličeného soužití několika generací pod jednou střechou. Jak autorka upozorňuje, spíše než o proměně velkého rodinného společenství na malou úzkou rodinu můžeme hovořit o koexistenci různých forem rodin v jednotlivých kulturách a historických etapách. Ad absurdum je fikce rodinné pospolitosti dovedena v argumentech, které dávají do souvislosti ženskou emancipaci s rozpadem rodiny v jejím „západním“ moderním pojetí (viz např. Novotný, 2006; Chvála a Trapková, 2008).

„Sourozenské vazby, je jich teda docela dost, většinou je snaha, když jsou třeba podobně starý a chodí na stejný typ školy, tak jsou ve stejné skupině, pakliže to nejde, tak se snažíme, aby spolu trávili čas, takže spíš, když spolu nevycházejí, tak pak jsou spíš ty věci individuální.“ (zaměstnanec DDÚ Archa)

„Myslím si teda, že u nás v diagnostiku, kde ty děti jsou přechodně, tak by tam hodnocení [bodový systém, pozn. aut.] být mohlo, ale v těch děčákách by to hodnocení být nemělo, protože v rodině také žádné bodování nemají. Jako určitě se tam nebodují, možná někde v nějaké rodině jo, ale v těch děčákách by to podle mě být nemělo, tam by měli žít tak jako v rodině, když něco provedou nebo neprovedou, tak to komentovat nějakým jiným způsobem, rozhodně ne bodovacím systémem.“ (zaměstnankyně DDÚ Archa)

Představy o funkci a smyslu rodiny jako instituce hrají významnou úlohu při analýze diskurzu DDÚ Archa. Nukleární rodina upevňující dvoupohlavní model vztahů a implikující heteronormativitu (Ondrisová, 2002) se v prostředí náhradní výchovy stává předobrazem „zdravých“ mezilidských vazeb.

„Tady jsou prostě kluci, který se neumějí chovat k holkám a jsou tu holky, které si neumí vážit samy sebe, takže už fakt mají nakročeno. A jsou tady zase kluci a holky, který můžou v té skupině ukázat, že se mají vzájemně chovat ohleduplně s nějakým respektem a uznávat nějaký hranice. A tam si myslím, že je to dobrý, že je to propojený, a je dobrý, že je tam vychovatel chlap i ženská prostě. Ta ženská tam nastaví nějaký ženský vnímání a chlapi těm klukům zase třeba můžou ukázat ten dospělej, nebo jak to mám říct, tu slušnou teorii, kde to ještě není za hranicí, jako nějakým komplimentem... Myslím, že některý děti to nezažily ani doma, takže zaplatpánbůh za to, že ten prostor je, aby se to naučily, aby to viděly, jak to funguje.“ (zaměstnanec DDÚ Archa)

Zmíněný princip heteronormativity coby ústřední aspekt „zdravé rodiny“, je rovněž historické povahy. Jak uvádí Katz (2007), heterosexuality je stejně jako genderová polarizace či náplň genderových rolí historickým konstruktem. Ještě počátkem 20. století byla někde tzv. heterosexuality definována jako jakási abnormalita. Pouze postupně začali lékaři přijímat myšlenku, že heterosexuál je chápán skrze „normální eros k opačnému pohlaví“ (s. 352).

„Myslím si, že to chování kluků a holek, pokud jsou ve společném prostoru, tak se rapidně mění. To už tam jako hrajou takový ty předváděčky. Kluci si hrajou na pávy, čím víc ukážou, tím si myslí, že jsou zajímavější...“ (zaměstnanec DDÚ Archa)

Dějiny těla a sexuality představují rovněž jedno z ústředních témat historicko-antropologického výzkumu. V rámci této studie jsou největší měrou zhodnoceny inspirativní studie Michela Foucaulta (1999). Autorova teorie produktivních efektů diskurzů cirkulujících v různých obdobích podporují myšlenku historické povahy těla a tělesného chování. Proces, který Foucault (tamtéž) označuje jako explozi diskurzů, datuje autor do pozdního 18. století a 19. století. Toto období je charakteristické změnou v dosavadním pohledu na sexualitu, kriminalitu, politiku a další oblasti lidského chování. Zvyšuje se zájem vědců/kyň v oboru medicíny, soudnictví, psychiatrie aj. o otázky rasy, genderu, lidské psychiky či sexuální orientace, zintenzivňuje se jejich úsilí vytyčit jasnou hranici mezi „normálním“ a „abnormálním“ a to, co se normě vymyká, pomocí profesionálního působení v mnoha zmíněných oblastech „normalizovat“. Kategorie „normality“ a „nenormality“ jsou tak výsledkem působení těchto diskurzů.

„Rodina“ je nicméně v diskurzu DDÚ Archa zřetelně dvojznačným pojmem. Vytvářena je dichotomie „**rodiny uvnitř**“ na jedné straně (iluze rodinně semknutého společenství obyvatel DDÚ, které navíc zprostředkovává normu rodinného života) a „**rodiny venku**“ na straně druhé (rodina orientační, tedy ta, z níž dítě do DDÚ přišlo a do které se s velkou pravděpodobností bude po skončení pobytu v ústavní síti vracet).

Práce s rodinami

Práce s rodinami (kde jen to je možné) je automatickou součástí péče o dítě. Intenzita práce s rodinou se samozřejmě u jednotlivých dětí liší, a to od shánění vůbec nějakého kontaktu na rodiče a motivace ke spolupráci, přes posilování kontaktu během pobytu dítěte v zařízení, až po intenzivní terapeutickou práci s rodinou.

Součástí práce s rodinou jsou i víkendové pobyty dětí doma a to nejen u dobrovolných pobytů, či dětí, které se připravují na návrat domů formou zrušení předběžného opatření, ale běžně i u dětí s nařízenou ústavní výchovou či s předběžným opatřením, kde je zjevné, že se ústavní výchova nařídí. Pobyt doma se připravují jak s dítětem, tak s rodinou, a jsou součástí individuálních plánů dětí. Následné zařízení pak může navázat na spolupráci s rodinou, která není anonymní a je dobře seznámená s dalším postupem a možnostmi.

(Výroční zpráva DDÚ Archa, 2007/2008, s. 18)

„Pokud přijdou sourozenci, kteří mají k sobě vztah, což není ani padesát na padesát, já si myslím, že je to spíš osmdesát pro to, že tam ty vazby vůbec nejsou. Ale pokud jsou, tak se dělá všechno proto, aby byli na jednom pokoji, ne teda kluci, holky, ty mají svoje patra. Pak funguje skupina ‚byť‘, a i když jsou v mateřské školce, tak se hledá co nejvíce prostoru.“ (zaměstnanec DDÚ Archa)

K prvé významové vrstvě „dělání rodiny“ směřuji jednu poznámku. Snaha o vytváření „rodiny uvnitř“ se opírá o mocensky konotovanou představu, že metafora „jedné velké rodiny“ vyvolá v dětech asociaci k bezpečí, harmonii, což je v rozporu se sociální realitou dětí (srov. Linková, 2004). K druhému rozměru „dělání rodiny“ adresuji dvě poznámky. Zaprvé, předchozí citace zaměstnance DDÚ Archa dokládá, že podpora vztahů dítěte s jeho vlastními rodinnými příslušníky (např. se sourozenci v rámci DDÚ) se děje teprve po překonání jiných zbudovaných hranic, které se dle kritéria kmenové rodiny neřídí (např. oddělená patra pro chlapce a dívky dle kritéria genderové homogenity; dřívější vyčlenění oddělení mateřské školky dle věkového kritéria genderově „indiferentního“ období aj.). Zadruhé, „dělání rodiny“ diskurzivně značně zužuje spektrum uznaných a pozitivně hodnocených variant rodinného uspořádání pro optiku umístěných dětí⁵⁷. Nelze ani říci, že u všech dětí se jedná o prostředí rodinné (žijí v komunitě vrstevníků, na ulici, ve squatu apod.).

„Veškerá zařízení jsou vícerodinná. To znamená, že ... tam jsou jako rodinné buňky, jednotlivé byty. Že se to více podobá tomu domovu. Některý zařízení ... tam je více dětí pohromadě. Ne ani pohromadě, ale to zařízení je vícečetné, ale myslím, že to tam není moc jako doma, takové rodinné. Když je to více roztržité v těch bytech nebo skupinách s nižším počtem dětí, tak je to myslím více rodinný. No a pak jsou ty dětské domovy se školou. To jsou zařízení, která teda pracují s dětma, které mají větší výchovné problémy. Tam je to už asi spíš více o režimu, než o té rodině. A tady si myslím, že by ty děti měly být kratší dobu, že by se mělo pracovat hlavně intenzivně na tom, aby se ty výchovné problémy zlepšily.“ (zaměstnankyně DDÚ Archa)

⁵⁷ Rodinné prostředí celé řady z nich ani zdaleka nenaplnuje model úplné nukleární rodiny, která by (díky přítomnosti heterosexuálních rodičů mužského i ženského pohlaví) zdánlivě mohla zajišťovat rozvoj genderově konformního chování u dětí.

Jak bylo popsáno výše, pro český systém náhradní výchovy je charakteristické jeho členění: diagnostické ústavy, které rozmisťují děti dále do různých typů zařízení podle posouzeného stupně závažnosti chování dítěte: do dětských domovů, dětských domovů se školou a výchovných ústavů. Tento model je světově jedinečný. V jiných státech funguje systém ústavní výchovy na bázi přímého umisťování dětí z terénu do zařízení podobných českým dětským domovům a výchovným ústavům, resp. do pěstounských rodin⁵⁸. Chybí tedy onen mezičlánek, jenž má v českém prostoru podobu diagnostického ústavu. Za klíčovou pro zrod takto diferencované sítě zařízení by mohla být považována snad původně dobře míněná snaha expertním způsobem „zvládnout“ mládež s poruchami chování. Tedy zaštitit se odborným aparátem, který bude v první řadě oddělovat „hodné děti“ od „zlobivých“ a na obě skupiny poté specializovaně působit. Odtud také zřejmě pochází původní označení „dětský domov třídící“ (srov. např. Kronika DDÚ Plzeň), které se ještě v nedávné minulosti používalo pro dnešní diagnostické ústavy. Historicko-antropologická perspektiva se ukazuje být tou, jež může nasvítit podmínky zrodu unikátního komplexu „třídících“ institucí, jež jsou v současné době inkorporovány do tzv. speciálně-pedagogického systému.

Klinické pozorování předpokládá uspořádání dvou oblastí, jež jsou vzájemně spojené: oblast nemocnice a oblast pedagogiky. ... Ještě nedávno tvořila rodina přirozené místo, kde vystupovala nefalšovaná pravda ... Jakmile se lékařské poznání definuje v termínech četnosti, není již potřeba přirozené prostředí, ale prostředí neutrální, ... aby bylo možné srovnání (Foucault, 2010, s. 133).

Kromě aspektu srovnání, který zmiňuje Foucault (2010), odkrývá studium diskurzu DDÚ Archa jeho *sebelegitimizující součásti*. Tak jako dospělí zaměstnanci uvádějí, že bodový systém je orientační pomůcka pro děti a že sukně, župan a další doplňky jsou tím, co dosud chybělo dívčí identitě k plnému rozkvětu, je pracovníky a pracovníci usuzováno, že bez DDÚ by systém pro výkon ÚV a OV strádal, resp. že oběťmi absence tohoto podstatného institucionálního prvku by byly děti umisťované přímo do následných zařízení. Stručně řečeno, diskurz ústavního systému se nezlomně váže k všeobecně uznávané hodnotě současné demokratické společnosti – *zájmu dítěte*.

„Já si myslím, že kdyby šly rovnou do děčáku, tak je pro hodně těžký se přizpůsobit. Zvyknout si na kolektivní zařízení, které je více....podle mě ta mezistanice je určitě výhodná. A některý ty děti ze sociálních důvodů jsou trochu jako zvířátka, tak tam je pak riziko, že je budou dávat na psychiatrii, kdežto u nás to nikdo neřeší, něco se ty děti naučí, nějaký základní normy a tak.“ (zaměstnankyně DDÚ Archa)

„Dát tím dětem poselství, obzvláště těm, které byly zneužívané, že jejich tělo patří jen jim a že se jich nikdo nebude dotýkat tam, kde si to nepřejí. Takže tak nějak v tomhle duchu se s nimi bavíme nejenom tady, ale i s nějakým přesahem do reality, že ten život pro ně bude trochu bezpečnější. S těma děčkama sexuálně zneužívanýma se tady hodně terapeuticky pracuje, myslím, si že je to pro ně hodně velký štěstí, když se

⁵⁸ Např. ve Francii rozhoduje o umístění dítěte do institucionálního systému referent/-ka Odboru sociální pomoci dětství (obdoba českého OSPOD) ve spolupráci s dětským soudcem či soudkyní. Soudce/-kyně si přizve každé dítě k individuálnímu pohovoru, případně si požádá o další prošetření situace dítěte a může rozhodnout o umístění dítěte buď do dětského domova sociálního charakteru (u dětí mladších 3 let do kojeneckého ústavu), nebo do pěstounské rodiny (Éche, 2007).

dostanou do takového prostředí, protože hodně sociálek řekne, on byl jenom zneužívanej, tak může jít rovnou do dětského domova. To jsou hrozný kauzy. To my si tady odchytáme výslechy, znalecký posudky, prostě práce se sociálkou... a to dítě je opravdu v bezpečném prostředí.“ (zaměstnankyně DDÚ Archa)

„Takhle to řeknu, dostanou tady šanci jakoby si určit svoji budoucnost v té situaci, ve které se nacházejí, a to je už od rozhodnutí soudu, takže díky tady tomu pobytu a diagnostice se jim dá šance, jestli mají na dětský domov, nebo dětský domov se školou, nebo na výchovňák už. Prostě dostanou tady prostor, aby tady dokázali, jestli chtějí s tím problémem, který mají, něco udělat, nebo na to rezignují.“ (zaměstnanec DDÚ Archa)

„Myslím, že takový ten mužsko-ženský model, ohleduplnost a to, že něco dělají kluci a něco jinýho holky je, že tam je nějaká mužská role, ženská role, to třeba v těch bytech je, že to je jako tak hodně přirozený. Asi nejdůležitější je, že tady s nimi pracují jak ženský, tak chlapi, což v dětském domově prostě není. Že fakt ta identifikace s tím mužským a ženským chováním, s tím, jak oni se chovají mezi sebou, tady prostě je.“ (zaměstnankyně DDÚ Archa)

Je-li gender historický a představa o mužské a ženské roli se proměňuje napříč dějinami, pracovníci a pracovnice „třídících institucí“ vštěpovali a vštěpují obrazu „hodného dítěte“ různé genderové charakteristiky v různých údobích – dle kurikula svých odborných disciplín, aktuálně vládnoucích společenských norem či vlastních individuálních představ a zkušeností. Mění se však pravděpodobně pouze obsah, nikoli forma. Co zůstává, je princip diagnostické instituce, která měří, počítá, pozoruje, hodnotí, klasifikuje a uplatňuje genderovou disciplinaci jako součást nápravné výchovy. Nastoluje vlastní pravidla, v nichž je zapotřebí obstát. V režimu pravdy (Foucault, 1977) vytvořeném diagnostickým ústavem je úspěšným ten, kdo si tato pravidla byť jen účelově osvojí.

Diagnostická instituce přitom v historii své existence vynalezla důmyslné způsoby své vlastní obhajoby, jíž diskurzivně dominuje koncept „bezpečí“ a „ochrany zájmu dítěte“. Tento aspekt je poměrně klíčový pro diskusi v závěrečných kapitolách. DDÚ Archa je diskurzivním průsečíkem celého spektra tzv. pomáhajících profesí. Je tedy pomoc tím, co děti pobyt v DDÚ získávají? Jak daleko má v souvislosti s ústavní sítí „pomoc“ k „moci“?

3.8 „Bezpečný“ komunitní terapeutický systém

Základní odměnou pro dítě je postoj vychovatele a pocit, že je akceptováno. Je-li sociální klima ve skupině stabilní a kladně citově zabarvené, pak každý výkyv v hodnocení jak kladným, tak i záporným smyslu motivuje dítě kladně. Další odměnou psych. rázu je kladný postoj skupiny k dítěti (Vnitřní řád DDÚ Archa, 2009, s. 26; zvýraznění ad hoc).

Vyvážený poměr odměny a trestu je obsažen i v individuální terapeutické práci, jako je **uzavírání sázek a dohod**. Dítě a pedagog společně vydefinují podmínky, při kterých klient dosáhne odměny. Mechanismem sázky se posiluje motivace dítěte ke změně a zároveň je dána klientovi možnost odprožit si souvislost mezi svým jednáním a důsledky takového jednání (Vnitřní řád DDÚ Archa, 2009, s. 26; zvýraznění ad hoc).

Nekonzistentní terminologie obsažená v předchozí ukázce z vnitřního řádu instituce, směřující pojmy „dítě“, „pedagog“ a „klient“, dává tušit, že odborné pasáže jsou do interního dokumentu (nepřiznaně) implementovány zvenčí, tedy z diskurzu sociální

práce či speciální pedagogiky. Nevyrůstají tedy integrálně z interních potřeb instituce. Vypadá to, jako by se hledalo testovací prostředí, kde koncept „uzavírání sázek a dohod“ vyzkoušet.

Specifické činnosti zařízení:

- **komunitní terapeutický systém**, v němž je kladen důraz na **funkčnost systému a propojenost jednotlivých elementů systému, včetně návaznosti péče jednotlivých pedagogických, lidských a terapeutických intervencí a vlivů**
- **individuální a skupinovou terapii a práci s celými rodinami** realizují psychologové a etopedi ve spolupráci se sociálními pracovníci a speciálními pedagogy DDÚ.

(Výroční zpráva DDÚ Archa, 2007/2008, s. 5)

Jednoduchost, přehlednost a srozumitelnost systému, zpětné vazby, stabilita, pocit jistoty a bezpečí, podpora, jednoznačnost konání, život dětí v jejich konkrétní, jedinečné, osobní a **rodinné realitě bez idealizací**, ale s podporou dospělých, jsou trvalými terapeutickými prioritami (Výroční zpráva DDÚ Archa, 2007/2008, s. 10; zvýraznění post hoc).

Specifičnost a výjimečnost práce spočívá v životaschopném komunitním terapeutickém systému, který je užitečný masivním problémům v dětské populaci, ale dokáže být prospěšný i ojedinělým a výlučným problémům některých dětí, na které jiné instituce již dávno rezignovaly. Velkou výhodou je rovněž vysoká kvalita spec. pedagogického přístupu odborného týmu DDÚ, která umožňuje frontální i individuální terapeutickou práci s dětmi podle jejich specifických potřeb (Výroční zpráva DDÚ Archa, 2007/2008, s. 11).

*„Znamená to, že se tam pracuje jak individuálně, že si je berou psychologové a tak dále, ale i my, když je třeba nějaký problém, individuálně, že se s nimi pracuje terapeuticky formou individuální i formou skupinovou. Tam jsou různé skupiny, takže vlastně v té komunitě platí nějaká pravidla pro všechny stejná. Když má někdo nějaký problém, nebo cokoliv se tam odehrává, tak se o tom můžou dozvědět vlastně všechna děcka. Tam jde o to, aby ty děti v těch pravidlech a v tom všem, co je obklopuje, aby se cítily **bezpečně**.“* (zaměstnanec DDÚ Archa; zvýraznění post hoc)

Hojně rozšířené výpovědi charakterizující DDÚ Archa jako bezpečný prostor uprostřed nebezpečí (které má být nejspíš ztělesňováno „přirozeným“ prostředím dětí, tedy běžnými rodinami), generují na pozadí komunitního terapeutického systému výzkumné podtéma: *Jak se dělá bezpečí v DDÚ Archa?*

„My si tady vyrábíme takovej skleník. Ve třídách je šest dětí a učitelé jsou z nich na mrtvici. Přitom to jsou úplně stejné děti jako v normálních školách. Jenže tam jich mají ve třídě třicet.“ (z dislokační porady, deník, 2008)

Diskuse v kapitole 3.4 připouští, že bezpečí může být asociováno s konformitou ve vztahu k dominantnímu modelu genderových rolí. Jenže vybrané represivní praktiky zajišťování tradičního pohlavně-genderového řádu v DDÚ vystupují vůči konkrétním dětem (odchylujícím se od normativního sociálního konstruktů) jako ohrožující, tudíž nebezpečné. Perspektiva aktérství může v tomto smyslu představovat význačnou analytickou dimenzi: Jak působí DDÚ a další instituce na děti stojící (zatím) vně systému? Pravděpodobně ne jako bezpečné ostrovy, když je jim pracovníky a pracovníci OSPOD vyhrožováno umístěním do ústavu jako nejzazší variantou, pokud nezlepší své chování.

Jak je navíc možné, že některé instituce v rámci systému jsou definovány jako bezpečné a jiné jako méně bezpečné, a to i z perspektivy samotných pracovníků/pracovnic DDÚ?

„Oni samozřejmě vědí, že když si to tady pokazí, že prostě půjdou do přísného zařízení.“ (zaměstnanec DDÚ Archa)

„Děti i rodiči je umístění do zařízení náhradní výchovy většinou vnímáno jako represe, nikoli jako pomoc.“ (zaměstnankyně DDÚ Archa, cit. in Centrum adiktologie, 2006, s. 36)

Ani na zařízení, která jsou diskurzivně konstruována převážně jako bezpečná či bezpečnější než jiná (DDÚ Archa jako „bezpečný přístav“ mezi taková náleží), nepohlíží jednotliví zaměstnanci/zaměstnankyně jednotně.

„Jsou tady takový nějaký náznaky, který jsou podchyceny třeba v psychologický zprávě nebo ve zprávách vychovatelů. Je tady teď 15 letý kluk, který je na injekcích, které potlačují sexuální deviace, podchycenou už psychiatricky, takže je medikovaný, což já třeba nevím, proč je tady, co je potřeba dál diagnostikovat, když je pod léky... a zase s tím souvisí, že člověk uvažuje, proč jsou tady týraní děti, zneužívané děti, ve stejné společnosti a ve stejném kontaktu s těmi devianty a agresory, kdy si myslím, že tady nikdo nedokáže eliminovat ty situace, třeba v tomhle případě pět deset vteřin je dlouhá doba v tom afektu, tak proč mají být tyhle děti vystavované těmhle zážitkům, proč?“ (zaměstnanec DDÚ Archa)

Jak lze dále pohlížet na dichotomii „bezpečí“ a „nebezpečí“ v kontextu nejrežimovějšího následného zařízení v síti - genderově segregovaného výchovného ústavu pro chlapce, jenž je mediálním diskurzem konstruován jako „zařízení pro mladé vrahy“? (srov. Funioková, 2006, s. 26) Pro koho se zavádí bezpečí, když je dítě do takového zařízení umístěno?

Poměrně vzácná explicitní kritika KT systému (citace bezprostředně výše) má přesah k odbornostem, které součástí odborného portfolia diagnostické instituce nejsou – je jí mimo jiné psychiatrie. Tato oblast již není kryta diskurzivním „štítem“ bezpečí.

Metody a postupy pracovníků a pracovnic dětských psychiatrií jsou přímo kritizovány jak zaměstnanci/kyněmi DDÚ Archa, tak umístěnými dětmi. (deník, 2009)

[k dočasným pobytům dětí na psychiatrii, pozn. aut.] „Jak je tam nějaká psychiatrická zátěž a nestačí na to psycholog a musí se to řešit z toho medicínského hlediska a udělat tu diagnostiku, třeba něco vyloučit. A když jdou z toho děláku [na psychiatrii, pozn. aut.], tak si myslím, že často tam jdou děti jen proto, jen aby si odpočinuli [personál, pozn. aut.].“ (zaměstnankyně DDÚ Archa)

V kapitole 3.10 se k projevům a důsledkům komunitního terapeutického systému ještě jednou vrátím. Nyní se pokusím vyložit mnohostranné působení pomáhajících disciplín na poli DDÚ v zájmu kýženého komunitně-terapeutického účinku na umístěné děti.

„Já si myslím, že pokud by šlo jen o nějaké psychologické vyšetření, tak ten diagnostik nemusí být, to se udělá jen nějaká psychologická ambulance, vyšetření a tam se řekne, je tam tohle a tohle, prostě není šance za vedení rodiny odbourat ty problémy, které tady jsou, a musí do zařízení, do ústavní výchovy. To se dá udělat ambulantně, ale myslím si, že tady to rozvrstvení škola, volnočasové aktivity, vychovatel, psycholog,

etoped, chování v té sociální společnosti dospělých, různých děcek, které tady jsou. Tu zkušenost jim nikdo nevezme, a nikdo asi nenastaví v nějaký ordinaci psychologa. Kde se setká s malým dětmem, s agresivním dětmem, s dětmem, který má zkušenosti s drogami a s trestnou činností v rozpětí 6 až 15 let. Jako modelově, kdo to prostředí nastaví? V ambulanci psychologa to asi nenastaví, tady ti dospělí můžou pozorovat, jak se chová vlastně v tomhle prostředí různorodým a jaký má vůbec schopnosti se sociálně chovat.“ (zaměstnanec DDÚ Archa; zvýraznění post hoc)

„To běžné uklízení mají. Ale zase si myslím, že by měly pomáhat třeba v kuchyni, vědět jak oloupat brambory a tak. To když v těch děčákách není, tak ty děti jsou pak úplně mimo realitu. A to nejsou jen tyhle věci, je to třeba jak vyplnit složenku, založit si kartu, nakoupit a tak. Myslím si, že tam je i ten problém, že ty děti žijou pořád v komunitě a neumějí žít samostatně.“ (zaměstnankyně DDÚ Archa)

Na otázku, vznesenou participantem výzkumu v úvodu této podkapitoly ‚Jako modelově, kdo to prostředí nastaví?‘ se nedá odpovědět jinak, než ‚diagnostický ústav‘. Ve světle ambiciózně vytyčených cílů instituce se skromná psychologická ambulance skutečně zdát být nedostačivým řešením. Kritická perspektiva přítomná ve druhé výpovědi se pokouší nasvítit cíle DDÚ Archa z jiného úhlu. Je pravda, že DDÚ poskytuje vskutku unikátní experimentální laboratoř pro re/konstrukce dětských identit a vztahů. Daleko méně však poskytuje experimentální modelové pracoviště pro nácvik konkrétních dovedností dětí – tím spíše oproštěných od genderových restrikcí.

Jinak řečeno, chod dětského diagnostického ústavu je nastaven tak, aby děti byly vystaveny situacím, které poskytují informační zdroje uchopitelné pro pomáhající/terapeutické disciplíny. V tomto ohledu je systém neskutečně precizní – zprostředkovává poznatky širokospektrálního charakteru od výchovy, přes psychologii až po zdravotní vědu.

VÝCHOVA

V den příchodu dítěte zaznamenává vychovatel do Prodia první adaptační projevy. Zápisy provádějí všichni vychovatelé, kteří se dostanou do styku s dítětem, tedy i pečovatelé a asistenti pedagoga, a to pravidelně denně, vždy po službě. Zhruba po šesti týdnech pobytu dítěte, na základě rozhodnutí dislokační rady a zápisu návrhu dítěte na uzávěr do sešitu zpráv, vypracovává kmenový vychovatel závěrečnou zprávu na dítě, ta by měla obsahovat charakteristiku dítěte – soc. přizpůsobivost, pozice a vztahy ve skupině, citové reakce a vztahy, formy projevu, postoje, schopnosti a dovednosti, základy v chování, vztah k výchovným autoritám, prostředky ukáznění, projevy při individuálních formách práce s dítětem, prognózu výchovného vývoje, interpretaci příčin potíží.

Návrh individuálního programu rozvoje osobnosti má kolektivní a stále se vyvíjející podobu. Participuje na něm celý pedagogický tým. Při vstupním pohovoru s dítětem vypracuje etoped či psycholog vstupní kartu dítěte – jakýsi základní výchovně vzdělávací plán s přihlédnutím na anamnézu a základní vlastnosti, schopnosti, dovednosti klienta. Tento plán obsahuje jak anamnestické údaje, tak dosavadní desociální vývoj, upozorňuje na oblasti, které je třeba sledovat, doporučuje, jak s dítětem zacházet, jak dítě rozvíjet. Na tento plán průběžně reagují pedagogičtí pracovníci. Po 14 dnech pobytu je aktualizovaná vstupní karta dítěte a je navržen individuální plán rozvoje dítěte.

(Vnitřní řád DDÚ Archa, 2009, s. 5-6)

Úsek výchovy má patrně nejkomplexnější představu o každodennosti v DDÚ Archa. Vychovatelé a vychovatelky vědí nejpřesněji, co se děje v noci a co ve dne, neboť jsou s dětmi fyzicky od 13:00 do 8:00. S trochou nadsázky lze vychovatelskou sekci asociovat se

soukromou či rodinnou sférou, zatímco například školu (a návštěvy u psychologů/žek a etopedů/ek) lze vnímat jako obdobu sféry veřejné. Těmto paralelám nahrává i pokus o zdůvodňování dívčích sukní jako společenského úboru pro „vnější“ události (viz kapitola 3.2). Vnějšími v tomto případě nerozumím ty, které se odehrávají mimo ústav, nýbrž události diskurzivně mimo sféru konstruované „rodiny“.

„Odpoledne se samozřejmě dělají s děčkama přípravy, co mají na druhý den do školy...” (zaměstnankyně DDÚ Archa)

„Je jasné, že my je jako máme šanci vidět celý ten den, při všem. To třeba zase psycholog nevidí, takže pak čerpá i z našich zápisů nebo zpráv.” (zaměstnanec DDÚ Archa)

Na rozdíl od vztahů v běžných rodinách se do výchovného působení pracovníků/pracovnic DDÚ v mnohem větší míře promítají trendy plynoucí z aktuálně populárních odborných terapeuticko-psychologických přístupů. Jejich přijímání ze strany vychovatelů/ek však zdaleka není bezvýhradné. Mezi sférou „psychologicko-etopedickou“ a „výchovnou“ tak v DDÚ Archa dochází k pravděpodobně nejintenzivnějším odborným názorovým výměnám.

„Teď je tady ten trend hlazení po zádech, vid', tak jako když tady mám cvoka, tak se nechám zabít, že bych ho jako pohladil?” (zaměstnanec DDÚ Archa)

„Občas slyším argument od psychologa, že to dítě si to musí odpracovat nebo si to odžít, ale nikdy jsem se nesetkal s tím, že by si něco odpracoval nebo odžil. Jedině, a to беру jako plus tady od vedení, že pokud dítě čeká na zlepšení rodinné situace pro ten start po návratu, tak proč by tady nemohlo být dýl. To já bych fakt někomu zkrátil diagnostiku na tři týdny nebo na měsíc a ten měsíc daroval těmhle dětem, to má smysl.” (zaměstnanec DDÚ Archa)

Pozice zdravotnice je v DDÚ Archa poněkud ambivalentní. V minulosti zařízení osobou se zdravotnickým vzděláním nedisponovalo, děti docházely v případě potřeby k externímu lékaři/ce. Rostoucí potřeba a frekvence těchto externích návštěv iniciovala zřízení interní pozice v rámci DDÚ. Z mého výzkumného hlediska lze tento krok považovat také za možnost, jak dále zmnožit informace o umístěném dítěti ve prospěch komplexní diagnostiky. (I když s ohledem na potřebu úsporných ekonomických opatření na úrovni systému je odůvodněnost této pracovní pozice v kontextu DDÚ opakovaně diskutována.)

Uvedu příklad. Dítě přichází do DDÚ Archa se zdravotní dokumentací, očkovacím průkazem a kartičkou pojišťovny. Do sdíleného elektronického komunikačního systému pro odborné zaměstnance a zaměstnankyně zadá zdravotnice to, co považuje za důležité pro ostatní odbornosti. Patří sem mimo jiné porodní výška a váha, typ porodu, pořadí porodu, týden těhotenství, v němž k porodu došlo. Uvedené údaje se řadí do tzv. „osobní anamnézy“. Že to má pro celkovou diagnostiku patrně zásadní význam, se ukazuje při studiu závěrečné zprávy psychologa/žky, v jejíž hlavičce jsou zdravotnické údaje znovu zopakovány – pro kontext, v němž má být čten navazující *klinický dojem* a samotné „tělo“ zprávy. Argumenty psychologů a psychologek tak nesporně mají biologizující rozměr. Jen není dostatečně reflektováno, kde je již

biologizující schéma kontraproduktivní pro samotný účel úspěšné resocializace. Příkladem jsou návrhy genderovaných výchovných opatření v individuálních plánech⁵⁹ (deník, 2009).

ŠKOLA

Organizace práce ve škole se řídí rozvrhem hodin, který sestavuje zástupce řed. pro školu. Dozor během dopoledního vyučování vč. přestávek provádějí příslušní učitelé, vč. dozoru v jídelně o hlavní přestávce. Zástupy za nemocné nebo nepřítomné učitele určuje zástupce řed. pro školu. Zástupce řed. pro školu eviduje případné přespočetné hodiny, o jejichž nezbytnosti předem informuje ředitelku.

Přidělení odpovědnosti za sbírky, učitelskou knihovnu, kabinet a pozemek provádí zástupce řed. pro školu.

Žáky si ráno přebírají učitelé v jídelně v 7.45 hod. od asistentů pedagoga, pečovateli, přítomni jsou i další pedagogičtí pracovníci. Hodnotí se večer a noc a žáci jsou seznámeni s případnými změnami v rozvrhu či aktuálními akcemi (divadlo, exkurze,...).

Žáci oslovují učitele a vychovatele "pane, paní".

Po vyučování přebírá děti příslušný vychovatel v jídelně od dozor konajících učitelů. Učitelé informují vychovatele o průběhu dopoledního vyučování v jednotlivých třídách (skupinách).

Spolupráce školy s výchovou je zajištěna denním stykem učitelů a vychovatelů, spojovacím sešitem v každé třídě a skupině, na dislokační poradě, dále na týdenních týmových setkáních učitelů, vychovatelů, psychologů, etopedů a sociální pracovníce a při pátečním hodnocení a pondělní komunitě.

Škola provádí jak diagnostiku vědomostí a dovedností, tak i doplňování mezer ve vědomostech. Obsah probíraného učiva se vždy řídí ŠVP, avšak v odůvodněných případech je kompromisem mezi stavem vědomostí a ŠVP. O nápadnostech žáků informuje třídní učitel příslušného vychovatele i dislokační poradě, kde se zvažuje a rozhoduje o případných postupech, včetně přeřazení dítěte do základní školy praktické, či do jiného ročníku. Závěrečná zpráva školy obsahuje údaje dle platného formuláře DDÚ pro školu.

Třídní učitel vede běžnou školní dokumentaci – třídní knihu a třídní výkaz, kam dítě zapíše nejpozději do tří dnů po nástupu do DDÚ. U některých dětí vystavuje škola vysvědčení, na vycházející děti píše třídní učitel výstupní hodnocení.

V DDÚ se učí z učebnic DDÚ, pokud není v zájmu dítěte učit se z jiných.

(Vnitřní řád DDÚ Archa, 2009, s. 5)

Na úrovni mluveného slova i v písemných výstupech DDÚ Archa se běžně a nereflektovaně využívá generické maskulinum (Valdrová, 2006). Uvedené platí i v rámci školy, která je součástí diagnostického ústavu.

Zúčastněným pozorováním z února 2012 vyšlo najevo, že nikdo z učitelů a učitelek nepoužívá pro oslovování třídního kolektivu genderově citlivé mluvnické tvary. Zpravidla jsou oslovováni pouze „žáci“. V komunikaci všech vyučujících se navíc čas od času objevuje oslovení dětí hromadně číslicí. Např.: „*Pětka si vytáhne sešity*“. Tento způsob komunikace jednak ubírá procesu výuky na individualizovanosti, jejíž hodnota je prostřednictvím rozhovorů s participanty/kami výzkumu opakovaně verbalizována. Navíc může být pro děti značně matoucí, jsou-li ve třídě oslovovány příslušností ke školnímu zařazení a na chodbě mezi dveřmi při nástupu již zase číslicí, která vyjadřuje přináležitost k výchovné skupině. Např.: „*Pětka se řadí a odchází na oběd.*“ (deník, 2012)

Výuka v DDÚ Archa nicméně nenese výrazné známky posilování genderového dualismu a hierarchií. Ukázalo se, že primárními ukazateli pro koncipování hodiny

⁵⁹ Ukázky těchto návrhů nejsou součástí disertační práce. Do výzkumného vzorku jsem z etických důvodů nezařadila žádné důvěrné dokumenty, které by se týkaly přímo umístěných dětí.

z hlediska obsahové a didaktické strategie, jsou věk dětí, zohlednění fáze adaptace, rozumové schopnosti dětí a motivační prvky procesu výuky.

Vyučující dělí svou pozornost rovnocenně mezi chlapce a dívky, nevyjadřují se genderově stereotypně a používají ve výuce genderově neutrální příklady pro názornost výkladu. Např.: „*Kolik si koupíš zmrzlin, když máš 24 Kč a 1 zmrzlina stojí 11 Kč?*“ Významně se ve výuce uplatňuje také hračka, která z mého pohledu umožňuje rozvíjet fantazii a tvůrčí potenciál u všech dětí, které nejsou orientované instrumentálně, aniž by však byla emocionálnost nebo instrumentálnost předjímána vyučujícími s vazbou na konkrétní gender. Hodiny, které jsem měla možnost spoluprožít jako zúčastněná pozorovatelka, hodnotím jako genderově korektní. (deník, 2012)

Jaké implikace přináší uvedené zjištění? „Škola“ představuje do určité míry specificky fungující „mikrokosmos“ v prostoru DDÚ Archa. Jak jsem zmiňovala výše, školní budova je od hlavní pobytové části architektonicky oddělena, propojení funguje prostřednictvím úzkého koridoru, jenž vede zahradou areálu. Přestože vzdělávací sekce cíleně metodicky nečerpá z příruček genderově citlivého vzdělávání (více Cviková a Juránová, 2005; Smetáčková, 2007), na reprodukci tradičního genderového rozdělení se spíše nepodílí. V symbolické i praktické rovině tak každá „budova“ DDÚ re/produkuje poněkud jiný typ významů v kontextu genderového kurikula.

Uvedené zjištění se nyní pokusím rozvinout dodůsledků v kontextu pohlavně-genderového řádu. Přijmeme-li tezi, že vzdělávací proces je z hlediska svého cíle (profesní příprava) předstupněm či předobrazem budoucí sféry veřejné (placená práce/kariéra), pak se vynořuje hypotéza, že DDÚ ve své pobytové části, která realizuje složku volnočasovou, metaforicky „rodinnou“ (neboli sféru každodennosti, soukromého života), reprodukuje genderové hierarchie, zatímco ve své vzdělávací části, reprezentované školou (směřující k oblasti veřejného života), se intuitivně přichyluje spíše k principům rovných příležitostí. Ty nicméně znovu narážejí na bariéry v podobě rigidně nastaveného systému vzdělávacích možností pro chlapce a dívky po ukončení povinné školní docházky v rámci sítě následných zařízení (více kapitola 3.4).

„Nikdy jsem o tom takhle nepřemýšlel. Ale asi jo... Vlastně je to asi nějak normální, že ve škole se člověk učí trochu jiný věci než doma.“ (zaměstnanec DDÚ Archa; zvýraznění post hoc)

Etaped

Bezprostředně po vstupním pohovoru zhotovuje kartu dítěte s individuálním vzdělávacím a výchovným plánem. Propojuje svět dětí a dospělých koncepčními připomínkami, provádí individuální pohovory s dětmi, pracuje s dětskými skupinami. Reaguje příslušnými opatřeními na aktuální složení dětí v ústavu, reaguje na aktuální vých. postupy pedagogických pracovníků – posiluje je či navrhuje jejich změnu. Sleduje děti v případě prospěšnosti i v následných zařízeních náhradní výchovy a poskytuje těmto zařízením spolu s psychology odbornou pomoc. Provádí etopedickou diagnostiku, podílí se na koordinaci a metodickém vedení zařízení v síti DDÚ. 2 x v kalendářním roce navštěvuje zařízení v síti DDÚ, nad nimiž má patronaci. (Vnitřní řád DDÚ Archa, 2009, s. 6; zvýraznění ad hoc)

Pozice psychologa, ale ještě více pozice etopeda se v diskurzu DDÚ Archa těší vysoké prestiži, exkluzivitě. Přítomnost etopeda je považována za dělítko mezi kvalitní institucionální péčí a tou, která se děje převážně na základě dobrého úmyslu a srdce na dlani. Je tedy známkou profesionality, pečeti kvality a komplexnosti. (deník, 2014)

Výpovědi těch, kdo etopedické a výchovatelské pozice zastávají, už ale na zásadní kvalitativní distinkce nepoukazují.

„Samozřejmě, když jsou nějaké nové děti, tak je snaha je vzít co nejdřív vstupní pohovor, pokud je to možné do nějaké té hodiny, pokud to není třeba v sedm večer, to už tam nikdo z psychologů není. Takže to dělá někdo z vychovatelů. A pak vlastně druhý den hned ráno si ho vzít a většinou se snažím ty nové děti si v tom týdnu ještě jednou vzít. Aby začala nějaká ta diagnosticky terapeutická práce.“ (zaměstnankyně DDÚ Archa)

„Jo, popovídáš si s ním, sepišeš nějakou zprávu z toho záchyty, co dělal na útěku, proč utekl. S tím, že to pak předáváš dál. Pokud tu nejsem já tak to dělá vychovatel.“ (zaměstnanec DDÚ Archa)

Z definice termínu jde o profesi, která se zabývá poruchami chování. Souvislost je tedy následující: Má-li zařízení ve svých řadách etopeda/ku, znamená to, že si s výrazně vysokou pravděpodobností dokáže poradit i s obtížně zvladatelnými dětmi. V nastíněné logice převažujících genderových stereotypů v DDÚ Archa není překvapivou informací, že je na tuto pozici již několik let poptáván mužský kandidát. Ten v očích vedení DDÚ Archa disponuje přirozenou autoritou a předpoklady ke zvládnutí role „vychovatele“ v nejryzejším významu tohoto slova.

U práce etopeda v DDÚ Archa je zajímavé ještě jiné hledisko než genderové. Je jím věk umístěných dětí. Předpokládá se, že dítě (až na výjimky) nepotřebuje intervenci etopeda, je-li součástí I. skupiny (tedy žákem/žákní 1. – 4. třídy). (deník, 2012)

Ve věku přibližně od deseti let se tak pravděpodobně může se vší odbornou seriózností hovořit o poruchách chování, resp. je možné je *diagnostikovat*. Nemusí být bez souvislosti, že tento hraniční věk je obvykle považován za nástup puberty, kdy se rovněž předpokládá zahájení *heterosexuálních* vzájemných projevů mezi dětmi. A souvislost lze vyvozovat rovněž se systémovou genderovou segregovaností režimovějších dětských domovů se školou – i do nich je možné umístit dítě přibližně od počátku druhého stupně povinné školní docházky.

Patrně ne náhodou je psychologická a etopedická odbornost v prostředí DDÚ Archa vysoce ceněna.

Zpráva psychologa/psycholožky je klíčovým zdrojem pro rozhodování soudu, etopedická zpráva platí za exkluzivní diagnostický výstup u pracovníků/pracovnic následných zařízení ústavní sítě; psychologická a etopedická odbornost je povolávána, když všechny ostatní výchovné prostředky selhávají. (deník, 2012)

Rose (1985; 2007) nazývá 20. století stoletím psychologie. Zmiňuje, že rozvoj této disciplíny měl obrovské společenské dopady – mimo jiné na koncepci normality a ne-normality, na techniky regulace, normalizace, reformace či nápravy, ale také na výchovu dětí a vzdělávání. Psychologické vzdělání výrazně ovlivnilo pracovníky a pracovnice v oblasti sociální práce a příbuzných disciplín. Lidé v západních společnostech začali myslet sami sebe v psychologických termínech. Stručně řečeno, psychologie se stala politickou vědou. Autor argumentuje, že všeobecně rozšířená představa o vzniku vědecké psychologie jako laboratorní experimentální nebo dokonce akademické disciplíny na

sklonku 19. století je zavádějícím mýtem. Ve skutečnosti se psychologie začala formovat ve všech představitelných praktických oborech, které řešily problémy lidského individuálního a kolektivního jednání a sloužily autoritám, jež se pokoušely tyto oblasti ovládat – od továren, přes vězení, armádu, školní třídu či soudní síň (Rose, 1996, s. 67-68).

Tento směr úvah by mohl pomoci vyložit diskurzivní formování sítě ústavů pro výkon ochranné a ústavní výchovy. Vysvětleno je jednak navázání psychologického zájmu na oblast vzdělávání či pomáhajících profesí. Kromě toho se jeví být srozumitelnějším zájem o měření, počítání, porovnávání rozdílů (včetně genderových), čímž se začaly i marginální odlišnosti stávat viditelnějšími, diskurzivně zajímavějšími; začaly získávat status nezpochybnitelných, vědecky posvěcených rozdílů. Aparát ústavů získal hned dvojí konceptuální legitimizaci.

3.9 Pomoc/moc

Existuje nepřeberné množství disciplín, na jejichž pozadí lze studovat gender a jeho re/konstrukce. Není však již tolik vhodných empirických prostředí, která by svou povahou byla tak mnohostranně a mezioborově využitelná, jako je instituce pro výkon ústavní a ochranné výchovy. Při jejím studiu vystupuje interdisciplinarita genderu velmi zřetelně, neboť se v ní sbíhá celá řada různých odborností, na něž je delegována pravomoc terapeuticky působit na děti v instituci umístěné. Jedná se o vychovatelství, psychologii, speciální pedagogiku, medicínu, sociální práci a další. Souhrnně jsou tyto disciplíny někdy také označovány jako pomáhající profese (srov. např. Mátel a kol., 2010; Vágnerová, 1999; Jankovský, 2003). Jejich cílem je přijímat každého člověka v jeho jedinečnosti, respektovat individuální odlišnosti, rozvíjet jeho schopnosti podporou silných stránek a přispívat k osobnostnímu rozvoji (např. *humanistické přístupy v sociální práci*; srov. Matoušek, 2001).

Na druhé straně právě pod záštitou pomáhajících profesí dochází často ke kontrole, manipulaci a disciplinaci klientů a klientek, a to v zájmu jejich ‚normalizace‘, tj. přizpůsobení normám majoritní společnosti (např. *koncept sociálního fungování v rámci tradiční sociální práce*; srov. Navrátil, 2001; Sheafor a kol., 2000 aj.). Dvojnásobné postavení těchto disciplín je reflektováno v hojně citovaném etickém dilematu ‚pomoc/kontrola‘ (Úlehla, 2005; Kopřiva, 1997; Musil, 2004).⁶⁰ Méně zájmu je však již věnováno jednotlivým kontrolním a disciplinačním praktikám uplatňujícím se v konkrétních institucích. Podstatným faktorem, který zásadně znesnadňuje vhled a porozumění problematice mocenských mechanismů na úrovni pomáhajících institucí, je skutečnost, že ti, kteří v pomáhajících profesích pracují, nemusí vždy disponovat

⁶⁰ Za zamýšlení v této souvislosti stojí otázka smyslu označení ‚pomáhající profese‘, jež evidentně čerpá jen z prvního jmenovaného profesionálního způsobu intervence, kterým je ‚pomoc‘. Druhý rovnocenný a legitimní způsob práce s klienty a klientkami je v názvu upozaděn. Slovní spojení ‚pomáhající profese‘ evokuje představu solidarity, dobročinnosti, lidské potřeby a sounáležitosti. Jak uvádí Jankovský (2003), jde v případě pomáhajících profesí více o službu či poslání, než o obyčejnou rutinní práci. Označení ‚kontrolní profese‘ by mělo podstatně jiné konotace a odkaz na ‚poslání‘ či ‚službu lidem‘ by v zásadě nebyl možný. Touto optikou se upozadění ‚kontroly‘ může jevit jako **strategická diskurzivní manipulace**.

analytickými nástroji k jejich uchopení. V případě pozorovatelů/pozorovatelek z vnějšku pak může hrát limitující roli problematický přístup do nitra těchto institucí (tzv. *gatekeeping*; srov. Hammersley & Atkinson, 2007, s. 63). Ve světle uvedeného tak patrně nepřekvapí skutečnost, že institucionální mocenské mechanismy s vazbou k genderu a k genderovým rolím stojí mimo pozornost české odborné veřejnosti.

Na základě provedené studie usuzují, že genderový mechanismus je určujícím principem pro procesy umísťování dětí, jejich diagnostikování a následné třídění. Neboli argumentují, že příčina může být odkryta jenom tehdy, když na fungování instituce důsledně uplatníme genderovou perspektivu. V této optice se i samotný *gatekeeping* jeví spíše jako materializace této příčiny, nikoli příčina sama o sobě. Jak k tomu dochází? Klíčový mechanismus umísťování, diagnostikování a třídění zůstává skrytý i těm osobám, které umísťují, diagnostikují a třídí.

Participující v mém výzkumu zřetelně vnímali genderový rozměr jako něco, co lze v praktickém fungování DDÚ Archa jen těžko a pracně hledat. Při nastolení tématu často s rozpaky a tápáním uváděli příklady, kterým by nikdy předtím nevěnovali svou odbornou pozornost. Genderovaná opatření jsou v praxi DDÚ Archa považována jako *jedna z mnoha* těch, bez kterých se DDÚ neobejde. Ničím nevybočující, spíše intuitivní a samozřejmá. (deník, 2014)

K problematice genderu v pomáhajících profesích obecně má zatím česká odborná literatura ve srovnání se zahraniční produkcí poměrně velký dluh (srov. Janebová, 2006a; 2006b; Riglová a Dastlík, 2006; Janebová a Černá, 2008; Benešová, 2011b). V oboru speciální pedagogiky, kam spadají zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy (dále též ÚV a OV), je genderové ticho obzvláště zřetelné. Můžeme usuzovat, že tento stav je způsoben skutečností, že tzv. antiopresivní paradigma⁶¹ v pomáhajících profesích zatím v českém prostředí nezískalo převahu nad tradičními teoriemi.⁶²

Zahraniční studie však ukazují, že ani tehdy, zaujímá-li antiopresivní paradigma dominantní postavení ve formální základně vědění pomáhajících profesí, nevede tento fakt k redukci genderovaných praktik na úrovni praktického výkonu profese a fungování

⁶¹ Koncem osmdesátých let a během devadesátých let 20. století se v pomáhajících profesích začaly prosazovat přístupy, které jsou označovány jako „antiopresivní“, tj. namířené proti znevýhodňování a utlačování (Navrátil in Matoušek, 2001, s. 237). Při definování antiopresivních přístupů (též AOP), jež jsou někdy též označovány jako „antidiskriminační“ (např. Strier, 2007), nedochází k jednomyslné shodě; nicméně ústředním motivem těchto přístupů je snaha čelit opresivnímu působení sociálních struktur a institucí (Navrátil in Matoušek, 2001). Optikou antiopresivních přístupů jsou gender, etnicita, věk, sexuální orientace, postižení a další aspekty identity jedince hlavními oblastmi diskriminace a útlaču. „Cílem antiopresivních přístupů je redukce individuální a institucionální diskriminace založené na rase, pohlaví, postižení, sociální třídě či sexuální orientaci“ (Thomas, Pierson, 1995, s. 16).

⁶² Tradičními teoriemi v pomáhajících profesích jsou míněny teorie, které nereflektují gender jako specifický aspekt identity a situovanosti klienta/klientky a které tudíž nezohledňují strukturální ani individuální úroveň genderového útlaču jako výchozí charakteristiky pro posouzení situace a jednání klienta/klientky. „Pod tradiční sociální práci lze z vývojového hlediska zahrnout posun od diagnostických přístupů k přístupu úkolově orientovanému. Tradiční sociální práce je feministkami kritizována za to, že reprodukuje patriarchální uspořádání společnosti a zesiluje genderové stereotypy žen, eliminuje ženskou zkušenost a patologizuje ženy, které se vymykají z klasické šablony ‚ochránkyně domova‘. Sociální práce je chápána jako kontrolní mechanismus, jehož cílem je udržet ženu uvnitř soukromé sféry“ (Hudson et al. in Janebová, 2005, s. 88).

pomáhajících institucí (např. Scourfield & Coffey, 2002). V českém kontextu lze v posledních letech sledovat zajímavý trend, který je důsledkem selektivního přístupu k antiopresivnímu paradigmatu. V rámci speciální pedagogiky například přibývají kapitoly tematizující problematiku vzdělávání a výchovy osob z tzv. sociokulturně znevýhodněného prostředí (např. Pipeková, 1998; Slowík, 2007), případně explicitně se zaměřující na speciální pedagogiku etnických menšin (Novotná a Kremličková, 1997). Jenže zatímco etnicita jako jedna z primárních charakteristik identity jedince v kontextu speciálně-pedagogických disciplín reflektována je, na téma genderu ve speciální pedagogice dosud nebylo popsáno mnoho stran (srov. Benešová, 2011b). Nadto představuje ústavní a ochranná výchova opomíjenou „kapitolu“ při snaze českých teoretiček vnést gender perspektivu do oblasti školství.

„Pro všechny ty děti je to velká zkušenost, že tady si můžou říct o pomoc, že tady jsou chráněny. Dříve tady spalo 16 dětí na jedné ložnici, teď už je to hodně intimní komorní.“ (zaměstnankyně DDÚ Archa)

Transformace pobytových zařízení v Česku s sebou přinesla změny, o nichž hovoří zaměstnankyně citovaná výše. Obecně lze říci, že v DDÚ Archa za posledních 30 let ubylo okázalých mocenských opatření.

„Byl tady tenkrát nějaký strejda pro jednu holku, bral si ji na víkend, a než se oblíkla, tak jsme spolu mluvili, že tu byl někdy v osmdesátých letech, pak že byl 6 let ve výchovňáku, a já mu říkám: ‚Tak to jste musel být vejlupek.‘ ‚No to jsem byl, to vám ani nebudu říkat, a ještě za komunistů. Ale já dneska děkuju výchovňáku, protože já jedinej makám, starám se o tři cikánský rodiny, já je živím. A dneska, když mi mladá vypráví, jak to tady funguje... Já si pamatuju, když někdo utekl, pak přišel, chleba a voda, okamžitě hlava dohola a 12 hodin jenom šůrování...“ (zaměstnanec DDÚ Archa)

Z oken zmizely mříže, došlo k segmentaci prostoru v zájmu vytváření určitého „mikroklimatu“, vymizely stejnokroje či fyzicky náročné tresty. Vystřídaly je subtilní jemné formy moci, které zvýšené oscilují kolem dívek.

Příkladem z mnoha jiných uvedených výše je také povinnost dívek odevzdávat na noc spodní prádlo. Tato praxe je odůvodňována vysvětlením, že jinak by si ráno nikdy nevzpomněly vzít prádlo čisté. Dopady pro psychickou integritu dětí mají nesrovnatelně destruktivnější potenciál než ony mříže v oknech. Svoboda pohybu fyzického těla nemusí být mřížemi v zásadě vůbec dotčena. Proč taky, když děti chodí denně na vycházky mimo objekt DDÚ. Spodní prádlo je však na samé hranici bytostně intimního tělesného prostoru. Proto *nemůže být neúčinným* mocenským nástrojem. (deník, 2009)

Bartky (2013) uvádí, že v důležitých oblastech je ženské chování v moderní společnosti zatíženo daleko menším počtem regulací než v minulosti. Ženy mají větší možnosti mobility – nejsou upoutány k domácí sféře, zažívají sexuální svobodu neporovnatelnou s minulými érami atd. Na druhou stranu narůstá vliv disciplinační moci, která produkuje vtělenou femininitu, je rozptýlená a do značné míry anonymní.

Anonymita je však z mého pohledu spíš dojmem, který se jí daří vyvolávat, než její charakteristikou. Diskurz DDÚ Archa je prosycen výpověďmi, jež odkazují k omezenému vlivu DDÚ, definovanému ukotvením v institucionálním systému. Naznačují rovněž, že chlapci a dívky se jednoduše liší, těžko říct proč, *každý to přece tak vnímáme* (srov. Janata, 1997; kapitola 2.1).

Aut.: „Co je cílem diagnostického pobytu?“

Zaměstnanec DDÚ Archa: „Vlastně jako diagnóza, no, musí poznat to dítě v různých běžných životních situacích, jaký má vztah k dospělákům, k vrstevníkům, **k opačnému pohlaví**, jak si plní povinnosti, jak je agresivní, jak zvládá zátěž, v čem je dobrý, co mu jde hůř a tak nějak **ho vlastně poznat a podle toho stanovit nějaké vhodné zařízení**, tak aby ten další život se vyvíjel pokud možno v jeho prospěch.“

Zaměstnanec DDÚ Archa: „Tak z toho názvu je cílem diagnostikovat, ale pro mě je cílem nastartovat nějakou změnu. Ať už to je změnou v chování, postoji, prostě, co to dítě potřebuje. Někdo, kdo se třeba chová dobře, tak potřebuje změnit náhled na sebe a něco v sobě nastartovat. Na druhou stranu tady člověk taky moc nestihne. Nejde tady třeba kluka, který se 15 let nějak chová, tak ho nejde **přetavit na něco jiného** za dva měsíce.“

Kurikulum

Kurikulum je vyjádřením kulturních hodnot, tak jako jsou zákony vyjádřením toho, co daná společnost považuje za správné a špatné (Kliebard, 1992). Vzhledem k tomu, že na konstrukci genderových identit, kategorií a rolí se ve studovaném DDÚ Archa podílejí zejména pracovníci a pracovnice z oboru vychovatelství, psychologie či speciální pedagogiky, můžeme se domnívat, že jejich představy o genderových rolích, dělbě činností na základě genderu či o „správné“ sexualitě, jsou vedle socializačních vlivů, jejichž působení se prakticky nelze vyhnout, významně ovlivněny kurikulem disciplín, které v rámci své odborné přípravy vystudovali. Je tedy zcela legitimní se ptát, jak se promítají diskursy tzv. *pomáhajících profesí* (tj. psychologický, sociálně-právní, pedagogický, medicínský aj.)⁶³ do konkrétních praktik genderové disciplinace, k nimž dochází v každodenní realitě institucionálního systému, ve kterém se v českém prostředí realizuje ústavní a ochranná výchova, a jaký mají tyto obíhající diskursy podíl na legitimizaci mocenských praktik a produkci genderu v ústavním prostředí.

„Já jsem zastávkyně toho tradičního modelu vztahů. Dětem to dává jistotu, v tom systému potřebují nějaké hranice. Potřebují získat představu o tom, jak to taky může fungovat.“ (zaměstnankyně DDÚ Archa)

V době participativního pozorování v DDÚ Archa jsem měla možnost získat představu o souboru jakési „doporučené literatury“ pro odborníky a odbornice, jež v zařízení přímo pracují s dětmi. Jde o publikace, které se v DDÚ těší autoritě, čerpá se z nich při případových supervizích, ale i při dislokacích a poradách či psaní závěrečných zpráv odbornými pracovníky/icemi. Z hlediska autorství kanonických publikací pro diskurz DDÚ Archa jde o české odborníky a odbornice z oboru rodinné terapie (jmenovitě Jiřina Prekopová, Vladislav Chvála, Ludmila Trapková, Zdeněk Rieger) (deník, 2013).

Následující text představuje kusou analýzu předních textů zmíněných autorek/autorů genderovou optikou.

Když se Jiřina Prekopová (2009) v publikaci *Malý tyran* pídí po příčinách panovačně se projevujících dětí, jakéhosi trendu soudobé západní společnosti, díky němuž zoufalí

⁶³ Na význam pedagogicko-psychologického diskursu pro fungování nápravných institucí upozornil Foucault (2000), který v tomto kontextu hovoří o „zrodu vědecké psychologie“ (s. 408), jejíž moc/vědění pomáhá zajišťovat vládu univerzálnosti normy. Normou zde podle něj je ideál chování, od něhož je „delikvent/-ka“ odchylkou.

rodiče stále častěji vyhledávají pomoc rodinných terapeutů/ek, odvolává se mimo jiné na poznatky německé dětské psycholožky Christy Meyes.

Ve svém díle spojila své vědecké poznatky z hlubinné psychologie, sociologie a výzkumů ze světa zvířat. Kořeny bezohledné bezuzdnosti hledá v nadměrném materiálním blahobytu, v moderním hédonismu, který je příčinou zakrnění pravých hodnot. **V prvé řadě zde odsuzuje stoupající zaměstnanost matek kojenců. Ty svému dítěti místo lásky a obětavosti nabízejí „předžvýkané“ matérie ve formě hotové potravy a místo hraček televizi.** Neovladatelné agrese by podle jejího mínění bylo možno odstranit, kdyby se malému dítěti na jedné straně ponechala vlastní aktivita a iniciativa v dobývání okolního světa a na druhé straně kdyby se mu právě v této době dala šance se **vyrovnat se smysluplně stanovenými omezeními.** Právě k této konfrontaci však **nejsou dnešní matky příliš ochotné. Dovolují dětem všechno bez překážek** a agresivní, osvobození hledající instinkt tím neodstraňují, nýbrž jej naopak nechávají bujet. (Prekopová, 2009, s. 16-17; zvýraznění post hoc)

V knize *Pevné objetí* (2009) Prekopová prezentuje svůj originální terapeutický přístup založený na emocionální konfrontaci dvou blízkých osob v pevném tělesném objetí. Pevné objetí má být v logice tohoto přístupu základním prostředkem k rozproudění bezpodmínečné lásky, jejíž spirituální rozměr Prekopová přirovnává k Božskému principu. Bezpodmínečná láska je dále předpokladem pro získání vnitřní svobody, jež ve výsledku uzdravuje vazby v rodině. Uvedená metoda představuje podle autorky „vědecky podložený argument, proč je tělesná blízkost mezi matkou a malým dítětem tak důležitá“ (Prekopová, 2009, s. 46).

V přednášce *Jen v lásce přežijeme* ze dne 21. 5. 2014 popisuje Prekopová metodu náhradního porodu jako součást své klinické praxe. Jde o jakousi extrémní polohu psychodramatu, simulovaného děje, jehož cílem je intenzivní hluboký prožitek a do něhož jsou zapojeni matka a dítě.

Dítě vyleze ven a hned je položené na maminku. Do té samé polohy, ve které tam bylo při těhotenství, k jejímu srdci. Celý proces trvá tak asi hodinu. To dítě po porodu nemluví, nemá potřebu cokoli říct, jenom vnímá to kolíbání a jemňoučké hlazení. Kouká se na tu maminku a maminka na něho a tam se dožene to, co tam chybělo. Takže ono jde dohnat všelicos. (*Jen v lásce přežijeme*, Prekopová, 2014)

Vranka (2012) označuje ve své kritické recenzi přístup Prekopové (2009) za „pseudovědu“ (s. 35). Diskutuje přístup založený na pevném objetí jako obdobu z minulosti známých terapií attachmentu. Např. Martha Welch proslula teorií, že autismus vzniká kvůli porušenému attachmentu mezi matkou a dítětem a může být úspěšně léčený prostřednictvím holding terapie (in Vranka, 2012). Předpoklad problematické vazby mezi matkou a dítětem jako zdroje rozvoje autismu je dnes vědecky vyvrácen. Nicméně Prekopová v 80. letech využívala ve své praxi přímo přístup Marthy Welch (Prekopová, 1983), než rozvinula svůj vlastní koncept. V současných pojednáních se přitom od holding a attachment terapií distancuje. Vranka (2012) nicméně dokazuje, že ve většině deklarovaných cílů se metoda TPO překrývá s vědecky spornými attachment terapiemi.

Terapeutické techniky či techniky attachmentového rodičovství zahrnující fyzický nátlak, psychologicky nebo fyzicky vynucené držení, fyzické omezování, fyzickou dominanci, vyvolávání katarze, ventilaci hněvu, věkovou regresi, ponižování atd. jsou

kontraindikované kvůli riziku ublížení dítěti a absenci prokázaného přínosu, protože by neměly být používány (Chaffin et al. in Vranka 2012).

Z genderového hlediska je v díle Prekopové znatelný příklon k tradičnímu esencialistickému pojetí mužské a ženské roli, nekritické přenášení odpovědnosti za výchovu (a tudíž logicky i veškerá výchovná selhání) na matku jako nositelku přirozené biologické vazby založené na bezpodmínečné lásce. Femininní (ale i maskulinní) princip je nazírán velmi zúženě, což v konečném důsledku nemůže než oslabovat potenciál rodinně-terapeutického přístupu autorky. Komplexita a dynamika vztahů ve své reálné, nikoli *idealizované* podobě těmito nástroji nemůže být postihnuta.

Dvojice rodinných terapeutů Chvála a Trapková rozvíjí ve své praxi i v publikační činnosti modely, které nesou, stejně jako v případě Prekopové, odkaz vědecky nepodložených, a tudíž z odborného hlediska nepřijatelných teorií, jež jsou navíc (jistě ne náhodou) až *destruktivně genderované* (např. Chvála a Trapková, 2004). Ve své seminární práci *Charakteristika jin a jang modu jazyka: genderově-lingvistická analýza textu* (Bobková, 2009) se velmi detailně věnují kritickému rozboru jednoho z ikonických děl této autorské dvojice *Rodinná terapie a teorie jin-jangu*. Na tomto místě shrnuji jen základní argumentační linie genderové kritiky (srov. též Vybíral, 2008).

Předně se Chvála a Trapková dopouštějí permanentních diskurzivních manipulací, když účelově přizpůsobují prastarou taoistickou tradici svým soudobým přesvědčením o existenci dvou (nejen jazykových) kultur – mužské a ženské (více Tannen, 1995).

Energie mužské řeči je docela jiná než energie řeči ženské. Typicky mužské je rozhodné tvrzení: „Tak to je“; jasné a nepochybné tvrzení, zjednodušující fakta na nejmenší možnou míru, nepřipouštějící jinou variantu. Obvykle k tomu muž ještě přidává úder do stolu nebo nějaké to „pch“, které druhého usadí na jeho – druhé – nižší místo. Je to aktivní a silné (jang). Nestačí-li to k usazení druhého, přidá mluvčí navíc několik hrubých slov. Copak to vlastně znamená? Je to zpravidla v jazyce symbolicky odhalený genitál či zadnice, které jsou také při ochraně teritoria či boji o hierarchii u primátů odhalovány, snad k zesílení faktu nadřazenosti. Hrubosti v jazyce, pevný a zvučný hlas, pokud možno sonorní, jsou významné znaky superiorní pozice („jang je jako slunce na obloze“) (Chvála a Trapková, 2008, s. 40).

Autorská dvojice nejenže provádí paralelu mezi jin-jangovou teorií a rozdíly v temperamentu mužů a žen, ale toto uspořádání považuje za vzniklé přirozeně a spontánně, s čímž si v průběhu argumentace sama výrazně protiřečí. Z hlediska genderových optických skel (Bem, 1993) dociluje genderové polarizace, která implikuje falešnou dichotomii mezi úzce chápanými gendery, jež je podložena biologickým esencialismem. Argument Chvály a Trapkové je naturalistický: implikován je biologický determinismus rozdílů v temperamentech mužů a žen.

Dodnes jsou u lidí ve hře starobylé etologické síly, vrozené formy chování, podobně jako u jiných primátů, kde samci zauímají místa na pomyslném schodišti podle své zdatnosti a schopnosti. O tato místa musí bojovat, tj. musí prokázat, že na to mají. Odměnou je jim v případě dosažení vrcholu pyramidy právo obcovat se všemi samicemi ve stádě, tedy aspoň pokud jde o šimpanze. Má to logiku, jde-li jen o to prosadit vlastní genom v dané populaci. Samice také nejsou bezmocné. Mohou taktizovat a intrikovat při udržování vhodného místa v síti, dokonce i při obsazování místa hlavního samce. I u šimpanzů platí, že postavení samice v říji automaticky stoupá (Veselovský, 2005). Není tedy nijak podivné, že atraktivní sekretářky často ohrožují manželky svých šéfů, zvláště

když děti šéfa už odrůstají a jejich ženy se nechystají mít další mládě (přesto, že při vzájemném sblížení s mladší samičkou v této situaci bývá pro muže případné početí dalšího potomka tou nejméně žádanou variantou) (Chvála, Trapková, 2008, s. 38).

Stejně jako Prekopová (2009) i Chvála a Trapková (2008) svá východiska opírají o strategické využívání sociobiologického diskurzu. Na základě neopodstatněné biologizace rodinných vztahů posvěcují genderové nerovnosti ve společnosti jako celku. Ty jsou následně vstupenkou rodiny do klinické praxe rodinných terapeutů. Know-how autorské dvojice je posvěcováno jejich domnělou schopností *překládat* „mužský“ i „ženský“ způsob komunikace. K posílení struktury argumentu slouží Chválovi a Trapkové (2008) rovněž centralizace euroamerické, heterosexuální a „bílé“ zkušenosti.

Není bez zajímavosti, že prolog k publikaci *Ostrov rodiny* terapeutické dvojice Zdeňka Riegera a Hany Vyhnálkové (1999) zpracoval již citovaný Vladislav Chvála. V předmluvě tak předznamenává, na jakém diskurzivním poli se budeme v průběhu čtení opět nacházet: *„Dvojice muže a ženy se svým vlastním tajuplným interakčním polem má odnepaměti velký tvůrčí potenciál. Setkávají se v nich síly rozumu se silami intuice a instinktu, kreativita s řádem, láska s mocí, ve hře, která je zdrojem života“* (Chvála in Rieger, Vyhnálková, 1999, s. 9). Ačkoli se v některých kapitolách skoro zdá, že metafora ostrova rodiny⁶⁴, jež legitimizuje přístup autorské dvojice, je optikou genderových rolí poměrně uvolněná, z tohoto omylu nás text vyvádí, jakmile jsou definovány základní „jednotky“, v nichž rodinní terapeuté při analýze rodinné situace zvažují a interpretují vzájemné vztahy. Pro vztahy ve smyslu svobodného prožívání tento model prostor rozhodně neskýtá.

Role vytvářejí na Oru základní typy subsystémů: subsystém partnerský (jehož účelem je plnění role manžela a manželky), subsystém rodičovský (naplňující mateřskou a otcovskou roli a z ní vyplývající péči o děti a jejich socializaci) a subsystém sourozenecký, dětský (s rolemi synů a dcer, bratrů a sester, směřujících k tělesnému, duševnímu a sociálnímu vospívání až k úplnému osamostatnění dětí od rodičovské péče) (Rieger a Vyhnálková, 1999, s. 56).

Implicitně přítomná heteronormativita, jakož i reprodukce tradičního pohledu na genderové rozdělení rolí již v základním rozvržení interpretačního rastru diskvalifikuje všechny typy jinakostí, které však, jak se můžeme oprávněně domnívat, jsou právě denním chlebem rodinných terapeutů/ek. Neboli: terapie bude velmi pravděpodobně spočívat v transformaci uspořádání rodiny směrem k vytyčeným normám v tomto rastru. Kuruc a Smitková (2007) potvrzují, že terapie může být velmi snadno zneužitá k posilování tradičních hodnot. Vogel a kol. (2003) identifikoval ve svém výzkumu genderovou předpojatost rodinných terapeutů/terapeutek. Robertson a Fitzgerald (in McCarthy,

⁶⁴ Uvedený model v sobě dále zahrnuje neméně podstatný prvek idealizace rodinných vztahů. Výstižně a s empirickým zázemím protiargumentuje Linková (2004): „V naší společnosti existují dva velmi rozšířené mýty týkající se rodinného života, a to ten, že největší nebezpečí, které hrozí životu a majetku rodiny, přichází zvnějšku, a pak ten, že rodina a domov jsou ostrovy klidu, lásky a bezpečí uprostřed nebezpečného a zlého světa. Problematika domácího násilí oba tyto mýty vyvrací a ukazuje, že soukromé vztahy mezi muži a ženami (a dětmi, případně domácími zvířaty) v sobě zahrnují **mocenské aspekty a kontrolní mechanismy**, které odráží **nerovné mocenské postavení žen** v naší společnosti a které mohou být i smrtelné.“ (s. 23; zvýraznění post hoc)

Holliday, 2004) dokázali, že pokud se klienti a klientky nechovají v souladu s tradičními genderovými rolemi, pravděpodobně budou v terapii vnímáni jako patologičtí.

Je v tomto přístupu již přítomný aspekt (genderové) disciplinace? Možno namítnout, že rodiny vyhledávají terapeuty/ky zpravidla dobrovolně a mají svobodnou volbu v tom, co z jejich doporučení přijmou za svou individuální cestu. Není to však tak docela pravda. Právě různé typy terapií bývají (ze strany orgánů sociálně právní ochrany důrazně doporučenými) předstupni sociální intervence v podobě institucionálního umístění dítěte, eventuálně jsou paralelní a následnou aktivitou diagnostického pobytu.

Zdeněk Rieger působil dlouhodobě jako odborný supervizor pro případovou práci s dětmi umístěnými v DDÚ Archa. Na několika z nich jsem se v době participativního pozorování osobně účastnila. Supervizor byl velmi často schopen nadhledu nad fungováním systému pro výkon ÚV a OV. Na druhu stranu vykazoval jiný druh stereotypního smýšlení - rodinné uspořádání považoval za klíč k řešení všech typů problémů. (deník, 2013)

„My tady pracujeme pod supervizí, takže kontrola toho procesu tu je.“ (zaměstnankyně DDÚ Archa)

Fascinující závěrečné argumentaci kruhem předcházejí tyto kroky: Zaprvé, z dostupných zdrojů o rodinné terapii jsou vedením DDÚ Archa účelově propagovány ty, které jsou založeny na upevňování tradičního genderového řádu. Co víc, vůči alternativám genderových uspořádání vystupují některé publikace militantně (srov. Chvála a Trapková, 2008; Trapková a Chvála, 2004). Zadruhé, pracovníci a pracovnice se s touto ideologickou selekcí „doporučené četby“ až na výjimky ztotožňují. Někteří dokonce potvrzují, že na probíhajících psychoterapeutických výcvicích ke zvyšování jejich kvalifikace jsou výše analyzovaná díla rovněž neproblematicky vyučována a těší se prestiži. Proces je završen povoláním jednoho z tradičních rodinných terapeutů jako záštity a garance kvality terapeutického působení DDÚ Archa.

S ohledem na tuto skutečnost nelze učinit zevšeobecnující prohlášení, že kurikulum učebnic a textů o rodinné terapii je genderově necitlivé. V prostředí DDÚ Archa však dochází k manipulaci s diskurzivním potenciálem, jenž texty z oblasti pomáhajících profesí skýtají v zájmu poskytování *pomoci* umístěným dětem.

Archiv

Zachování kontinuity po/moci jakoby měla symbolizovat závěrečná zpráva z diagnostického pobytu. Obsahuje totiž jak retrospektivní ukazatel, tj. sociální zprávu, která rekapituluje, co se odehrálo před umístěním dítěte do zařízení a která je nikoli náhodou umístěna na prvním místě fyzického i virtuálního elektronického fasciklu, tak i ukazatel anticipující vývoj po skončení pobytu, tj. zprávu psychologa/etopeda, která zahrnuje individuální plán rozvoje a tvoří závěr diagnostické složky. Pojem „individuální“ zde zasluhuje speciální pozornost – zcela nereflektovaně totiž v DDÚ Archa dochází k naplňování *univerzálního* plánu genderového rozvoje aktualizovaného *individuálními* parametry konkrétního dítěte. Status quo se nemění.

- Dopřávat dívce pozornost, aby by nemusela za sebe příliš „bojovat“, jak byla zvyklá – během pobytu se dívku podařilo trochu zjemnit, tak aby znovu nezhrubla.
- „Učesávat“ její klučičí, hrubý projev, potřebovala by nějaký kladný ženský vzor – průvodkyni.
- Zkusit vztahově navázat, je nutné pomalu rozbíjet její naučený způsob „hulvátského“ a trucovitého chování.
- Nutné pracovat na vztahu s mámou [*doporučováno u dívky, jež měla během pobytu pravidelný kontakt s oběma rodiči, pozn. aut.*].

(doporučení odborných pracovníků DDÚ Archa; deník, 2009)

Výstupem shrnujícím pobyt dítěte v DDÚ Archa je tzv. závěrečná zpráva. Je tvořena posudky celkem šesti odborností – šesti pomáhajících profesí. Závěrečná zpráva tak do značné míry ztělesňuje „archiv“ ve foucaultovském významu (Foucault, 2002). Přestože právě Foucault nenahlíží archivy jako dokumenty skrývající významy, nýbrž jako jakýsi obecný systém výpovědí v rámci určitého diskurzu, a v logice této argumentace by se za archiv dal považovat spíše DDÚ Archa, závěrečná zpráva je pro svou diskurzivní transversálnost zmenšenou reprezentací tohoto archivu. Jakýmsi předobrazem závěrečné zprávy jsou průběžné poznámky o dítěti, sdílené napříč všemi odbornostmi v DDÚ Archa formou elektronického software (v detašovaném pracovišti DDÚ Archa jsou tyto poznámky nazývány „dekurzy“). Do příslušné kolonky je možné vložit libovolnou poznámku o chování dítěte během dne, jeho dotazech, návštěvách příbuzných, absolvovaných psychologických testech, prohrěšcích apod., včetně osobních interpretací uvedených projevů jednotlivými pracovníky/icemi. (deník, 2010)

Postupně zakládáný archiv vědění, ze kterého je čerpáno při zhotovování závěrečné zprávy, současně spoluvytváří obraz identity dítěte v DDÚ Archa (a do značné míry i v návazných zařízeních). Cílem závěrečné zprávy z diagnostického pobytu je sumarizovat vědění. A vědění zakládá moc (Foucault, 1977).

Když se dítě ptá, zda bude propuštěno domů, zpravidla je mu odpovězeno, že o tom rozhoduje soud. Ten si ke svému rozhodnutí vyžádá psychologickou či etopedickou zprávu (zde se ukazuje, jaký diskurz obíhající v DDÚ je nejvlivnější), která obsahuje i doporučení, zda dítěti zrušit (resp. nenařídít) či nezrušit ústavní výchovu. O tom, jak moc důležitá je zpráva psychologa/žky pro jejich další osud, jsou děti velmi často informovány. Jedná se o jeden z klíčových mocenských nástrojů. (deník, 2013)

[*k otázce neheterosexuálních projevů dětí, pozn. aut.*] „Myslím, že v psychologické zprávě by se to objevit mělo, nebo aspoň náznak, že to tam třeba je. Myslím, že by se s tím mělo pracovat, ale rozhodně by se to nemělo zbytečně zdůrazňovat.“ (zaměstnankyně DDÚ Archa)

„Vždycky jeden z těch dvou – psycholog nebo etoped – je vlastně jako garant, že by měl na starosti to dítě a měl by napsat plán rozvoje dítěte, co by se s ním jako mělo dál dělat.“ (zaměstnankyně DDÚ Archa)

Kompletní složka dítěte představuje archiv i v čistě fyzickém (materiálním) smyslu.

Výstupní diagnostické zprávy se vyhotovují ve třech kopiích. Jedna z nich putuje s dítětem do následného zařízení, jedno paré zůstává archivováno v prostorách DDÚ po dobu 30 let. Poslední verze je k dispozici umisťujícímu OSPOD. (deník, 2012)

Jedná se tak o tři linie dalšího potenciálního působení diagnostického archivu. První jmenovaná si zachovává „životnost“ nejméně po dobu dalšího pobytu dítěte v ústavní síti, což dle jedné ze statistik DDÚ Archa představuje průměrně 2,8 let v případě

DDŠ a cca 4,7 roku v případě DD. Pro dětské domovy, dětské domovy se školou a výchovné ústavy znamená diagnostická zpráva skutečně relevantní zdroj informací.

„Systém resocializace a vzdělávání vychází z předpokladu, že před umístěním dítěte mají pracovníci EPCHA⁶⁵ k dispozici kvalitní a úplnou dokumentaci o dítěti. Zejména klademe důraz na vyčerpávající psychologické, speciálně pedagogické a psychiatrické vyšetření.“ (ředitel následného zařízení DDÚ Archa, cit. in Centrum adiktologie, 2006, s. 42)

Druhá linie bývá v praxi „aktualizována“ rediagnostickými pobyty dětí v DDÚ Archa – složka z fyzického archivu je v takovém případě dočasně vyňata, zprávy jsou revidovány a obnovovány (samozřejmě vždy již s přihlédnutím k předešlým historickým diagnostickým závěrům daného dítěte) a přidána je další vrstva vědění.

V případě archivace složek na OSPOD je problematika dalšího sociálního života fyzických diagnostických fascikul patrně nejméně transparentní (byť v mezích legislativy zcela korektní). OSPOD totiž velmi úzce spolupracuje se systémem justice. OSPOD disponuje informacemi o soudních řízeních týkajících se nejen samotného dítěte, ale i jeho rodiny (řízení o rozvodu, o svěření dítěte do péče, o určení otcovství, o úpravě výživného atd.). Všechny tyto záznamy bývají součástí zprávy sociálního pracovníka/pracovnice při umisťování dítěte do DDÚ. Naopak soudy si ze strany OSPOD průběžně vyžadují reporty týkající se chování dítěte a jeho aktuálních materiálních a sociálních podmínek, aby mohly přehodnocovat svá rozhodnutí o nařízení ústavní výchovy. Tyto informace nabývá OSPOD zpětně prostřednictvím posudků a zpráv zařízení, v nichž je dítě aktuálně umístěno (a tyto zprávy jsou již vždy „infikovány“ prvotním záznamem v jednu vytvořeném archivu). Kruh se neuzavírá, jen je naznačeno, jakými směry je archivům umožněno dále cirkulovat a ovlivňovat další životní dráhu konkrétního dítěte i dávno po jeho fyzickém odchodu z DDÚ Archa.

3.10 Účinky diagnózy

Pomáhající profese se vyznačují sdílenými charakteristikami – popisují, shromažďují informace, sledují pravidelnosti, výkyvy, odchylky, souvislosti. Disponují specializovanými typy vědění o objektech svého zájmu a jsou legitimizovány k aplikaci tzv. diagnostických nálepek (Lemert, 1972). Jejich moc je upevňována prostřednictvím různých strategií – specializací, institucionalizací apod. V kontextu sítě pro výkon ÚV a OV dochází například k velmi diferencované distribuci různých druhů ne-normality (ústavy sociální péče pro mládež, dětské psychiatrické léčebny, dětské domovy se školou, výchovné ústavy, dětské domovy, léčebně-výchovná oddělení aj.). Tento fenomén je podpořen poměrně „ochotnou“ absorpcí nálepek – vždyť jde o proces, který má dítěti pomoci, „vyléčit ho“. (Skoro by se mohlo zdát, že se rodiči uleví, když se dozví, že dítě má oficiální diagnózu, než že bez zjevné příčiny zlobí.)

⁶⁵ Zkratka pro „Extrémní poruchy chování“. Jedná se o oddělení pro děti s nařízenou ochrannou výchovou, jež je součástí jednoho z nejpřísnějších DDŠ v síti DDÚ Archa.

„Cílem toho zařízení [DDÚ Archa, pozn. aut.] je, aby se dotyčný dítě umístilo do toho správného zařízení, aby se vybral vhodný typ zařízení, který tomu určitýmu dítěti vyhovuje.“ (zaměstnankyně DDÚ Archa)

Jakkoli se zdá být logické vydělovat jednotlivé druhy ne-normálního chování či smýšlení od sebe navzájem za prvé proto, aby se nám vně těchto ústavů vyjevila normalita, a za druhé proto, aby na jednotlivé typy ne-normality bylo možné specializovaně odborně působit, má tato forma argumentace, kterou často užívají institucionalizované formy vědění, jistou trhlinu. Při bližším zkoumání jednotlivých ústavních zařízení zjistíme, že na jeden typ ústavu nepřipadá právě jeden druh ne-normality, nýbrž je jich více. A právě v okamžiku, kdy si uvědomíme, že je přesně dáno, jaké vybrané druhy ne-normality je pod záštitou odbornosti speciálně-pedagogickým institucím umožněno navzájem mísit (např. děti s poruchami pozornosti, se syndromem CAN⁶⁶ či s podprůměrným IQ /hodnoty 80–90/ v rámci dětských domovů) a jaké již náleží do diferencovaných kategorií (dětí s IQ pod 80 do ústavu sociální péče pro mentálně postižené, děti dopouštějící se úteků ze zařízení do výchovných ústavů, respektive dětských domovů se školou),⁶⁷ zachytíme moc v jejím plném rozsahu: nejde jen o to konceptuálně odlišit a prostorově segregovat normální a ne-normální, nýbrž i vědomě konfrontovat vybrané sociální odchylky mezi sebou (Foucault, 1994).

*„[Důvody k umístění do DDÚ Archa jsou] asi všechny, které si umí představit normální rodina, když žádá o nějakou terapeutickou intervenci ... Takže na straně těch rodičů nějaká hyperprotektivní výchova, nedostačivá výchova, přísná výchova, týrání, nezáměr o děti, zneužívání, bezradnost, prostě i věci, které nemusejí být jako nějak známé. U těch dětí můžou být zase různé těžkosti, útoky z domova, vrácená pěstounská péče ... nebo to jsou třeba vývojové krize, které jsou takové **vděčné k řešení tady u nás**, protože tu krizi tady dokážeme nějak podchytit nějak zvládnout a to dítě vrátit domů. ... A potom určitě školní problémy, výchovné problémy s děckama.“ (zaměstnankyně DDÚ Archa; zvýraznění post hoc)*

V novodobé éře ústavů se tomuto mocenskému mechanismu říká komunitní terapeutický systém (viz též kapitola 3.8), jenž je typický pro Dětský diagnostický ústav Archa jako přestupnou stanici pro téměř všechny institucionalizované děti, u kterých existuje předpoklad, že jsou schopny se vzdělávat v běžném školském zařízení.⁶⁸ Jeho diskurzivní produkt pak představuje něco jako „bezpečný přístav“, symbolizovaný „Archou“.

⁶⁶ Syndrom týraného, zanedbávaného a zneužívaného dítěte (Child Abuse and Neglect).

⁶⁷ V této souvislosti je nezbytné zmínit, že inteligenční kvocient, jakož i ‚poruchy pozornosti‘ či ‚poruchy chování‘ jsou kulturními konstrukty, etablovanými v rámci speciálně-pedagogického vědění (*knowledge*), nikoliv biologické danosti, jak je s nimi někdy konceptuálně zacházeno (srov. Gould in Snyder & Mitchell, 2006, s. 72-73). Dislokační procesy dětí se odehrávají na podkladě těchto konstruktů a mohou pro ně být v konečném důsledku diskriminující, neboť ne každé zařízení například disponuje vzdělávacím zařízením s programem praktické či speciální školy. Spektrum zařízení přicházejících v úvahu pro konkrétní dítě se tak s ohledem na tuto skutečnost zásadně limituje.

⁶⁸ Jak blíže specifikuje zákon č. 109/2002 Sb., do zařízení jsou umísťovány i děti s mentálním, tělesným, smyslovým postižením či s kombinovaným postižením, pokud stupeň zdravotního postižení neodpovídá jejich umístění do ústavu sociální péče (Zákon č. 109/2002 Sb., § 2).

„Vnímám to tak, že to je terapeutický systém ve velké komunitě. Jak to funguje, že je tady hodně dětí, který se ovlivňují hodně navzájem. A je to prostě skupinový, že to není individuální práce, ale opravdu tlak té skupiny na ty děti a ty skupiny, jak pracují společně, tak ovlivňují další děti.“ (zaměstnanec DDÚ Archa)

*„Když se na to podíváme rozděleně, tak ta složka terapeutického v podstatě vypovídá o tom, že je v ústavu hodně terapeutů, je tam v podstatě až sedm odborných pracovníků na sekci psychologické a celkově všichni zaměstnanci jsou školení, mají speciální pedagogiku, nebo jsou nějak speciálně zaměřeni pro práci s podobnými dětmi, to je určitě ta část toho terapeutického, že se tam hodně terapeuticky věnuje těm dětem. A ten komunitní znamená, že v podstatě se nějak více **jde přes vztahy**, nějaké sdílení s těmi dětmi, to znamená, že jsou komunity, kde jsou děti i všichni dospělí, sdílejí se tam společné týdenní zážitky, je tam hodnocení, ne jenom to bodové, ale v takovém v tom vztahovém rámci.“ (zaměstnankyně DDÚ Archa; zvýraznění post hoc)*

*„Největší důraz je na to slovo systém, to znamená, že umožňuje život v bezpečném prostředí a vyváženost těch dílčích elementů, který ten systém nabízí, takže to je prostředí, atmosféra, oboustranně prostupná komunikace, činnosti, schránka důvěry, komunita. Hrozně velký důraz na práci s rodinou. To znamená, že nabízí opravdu **bezpečný prostředí a bezpečný život** těm obyvatelům tady toho domova a taky **bezpečný vývoj**.“ (zaměstnankyně DDÚ Archa; zvýraznění post hoc)*

Těžiště systému představuje myšlenka, že je žádoucí hromadně seskupovat nositele/nositelky různých diagnostických nálepek (*komunitu*) pod jednou střešou, neboť to má pro všechny zúčastněné *terapeutický* (rozuměno léčebný) význam. Ne-normalita by se tedy mohla zdát být vyléčitelná (v této logice by právě diagnostický ústav byl institucí léčebnou – přinášející uzdravení ne-normálním jedincům). Je-li ale výstupem z diagnostického pobytu závěrečná zpráva o dítěti, jež obsahuje bezpočet diagnostických nálepek, a následné dislokování dítěte do ústavu specializovanějšího, pak výsledkem není vyléčení ne-normality, nýbrž pravý opak: reprodukce ne-normality, její oficiální stvrzení, posílení, posvěcení dalšími společenskými autoritami, což může být zdrojem následné stigmatizace, případně internalizace stigmatu (srov. Goffman, 2003).

„No nevím, nevidím jediný důvod, proč tady má být týraný dítě, nebo dítě, který bylo šikanovaný, má být tady s někým, kdo byl odsouzený za šikanu a má k tomu skrytý tendence, a nikdo tomu nezabrání, aby ho třeba verbálně netýral, nešikanoval. Většinou se to týká toho, že to je 15 let agresor a osm let dítě, které to zažívalo doma.“ (zaměstnanec DDÚ Archa)

Právě ne-normalita tak vlastně ospravedlňuje a legitimizuje existenci nápravných ústavů v celé jejich rozmanitosti, specializovanosti a shora stvrzené erudovanosti. Již zde lze identifikovat jeden z typických projevů tohoto typu moci – říkejme jí ‚terapeutická‘. Tím je sklon produkovat řetězce jednotek (objektů), které jsou podle Foucaulta „prvotními účinky moci“ (Foucault, 1977, s. 98), jejichž poskvrnění terapeutickou nálepkou se nezmenšuje s tím, jak postupujeme dále v řetězci, ani nezůstává konstantní, nýbrž se v celkovém úhrnu zvyšuje právě proto, že se rozšiřuje a větví, má sklon vytvářet sítě.⁶⁹

⁶⁹ Jako příklad poslouží dítě s nálepkou ‚delikvent/delikventka‘ (takto by označila dítě překračující zákon instituce působící jako agentka sociální kontroly). Tíha nálepky, jež je dítěti přisouzena, dopadá bezpochyby na další články řetězce, s nimiž je dítě ve vzájemných vztazích. Důsledky lze jen stěží uchopit v plné šíři: stigma „delikvence“ může vést k pocitům hanby, frustrace, odcizení, zavržení (ze strany rodiny), k rozvoji

„Spousta těch dětí by tady nemusela být, kdyby ta **záchytná síť** mohla fungovat líp, to znamená, že by škola nesignalizovala, my už si s ním nevíme rady, a tak jde do ústavu.“ (zaměstnankyně DDÚ Archa; zvýraznění post hoc)

„V podstatě by se dala říct metafora, že je taková **síť**, kdy ty lidi i ty děti jsou jakoby propojeny v bezpečný síti, která se může vychýlit nahoru a dolů, ale neumožňuje, aby někdo odběhl někam hodně daleko, nebo aby někdo to nějak narušoval. Umožňuje někomu, kdo není v pohodě, aby se trošinku propadl, a ostatní ho podrží, jak ta síť je pružná a ten systém jak to umožňuje.“ (zaměstnankyně DDÚ Archa; zvýraznění post hoc)

Co udržuje moc v jejím trvání, co ji činí akceptovanou, je skutečnost, že tato překračuje a produkuje věci, vyvolává potěšení, formuje vědění, produkuje diskurs. Musí být chápána jako produktivní síť, která prochází celým sociálním tělem, daleko spíše než jako negativní instance, jejíž funkcí je represe (Foucault, 1977, s. 98).

Jak naznačuje citace naposledy zmiňovaného zaměstnance, DDÚ je patrně jediným typem zařízení, v němž se cíleně a s terapeutickým záměrem staví vedle sebe oba články dichotomizovaného diskurzu o mezilidském násilí – „agresor“ i „oběť“ (srov. Mészáros, 2007). Jakkoli lze vůči této polarizaci vznášet kritické polemiky, metafora týkající se všudypřítomného bezpečí v DDÚ Archa tímto mohou být legitimně otřásány. Velmi překvapivé je, že *právě* tento typ dichotomie je v diskurzu DDÚ Archa v důsledku komunitního terapeutického systému umně rozměšňován, zatímco genderové dichotomie jsou vyostřovány a místy i karikovány.

Účinky moci se zcela explicitně projevují v síle „diagnostické nálepky“, jejíž působení bylo podrobně rozpracováno již v teorii etiketizace (*labelling theory*; Becker, 1966). Ústřední tezí této teorie je, že člověk se stává ‚deviantním‘ pod tíhou, respektive v důsledku nálepky, která je mu okolní společností přidělena. Jde například o situace, kdy po jednorázovém aktu, který byl v rozporu se společenskými normami, lokální komunita označí jedince jako ‚kriminálního/kriminálnici‘, který se následně snaží nově získanou identitu reálně naplnit (v duchu logiky, že je lepší mít identitu ‚kriminálního/kriminálnice‘ než žádnou). Hovoříme pak o rozvoji sekundární deviantní kariéry (Lemert, 1972). Při hodnocení důsledků sekundární deviance již ovšem málokdy přihlížíme k tomu, co stálo na jejím počátku (tedy označení jedince určitou sociální skupinou, která ve vztahu k němu disponuje mocí). Stejně tak obvykle v každodenním životě není problematizována mocenská pozice sociální instituce, jež se nálepkování právě z titulu svého vlivu může dopouštět. Působením ‚nálepek‘ na identitu jedince se později zabýval rovněž Goffman, za jehož stěžejní dílo lze v tomto směru považovat *Stigma* (2003). Autor zde dochází k zásadnímu tvrzení, že stigmatizovaný člověk má tytéž představy o identitě jako tzv. ‚normální‘ nestigmatizovaní jedinci, které autor označuje jako „my“. Stigmatizovaný jedinec přijímá měřítko ze širší společnosti a je si zřetelně vědom toho, v čem druzí spatřují jeho „vadu“, čímž se v podstatě sám podílí na upevňování představy o tom, že nesplňuje ony normativní požadavky a se svým stigmatem tak „vyslovuje“ souhlas (Goffman, 2003, s. 16).

sekundární delikvence, k multiplikaci stávajících mocenských vztahů fungujících v dané sociální síti (komunitě) aj. Stručně řečeno, mnohonásobné a mnohaúrovňové jsou jak samotné mocenské vztahy (Foucault, 1977, s. 142), tak i jejich důsledky a dopady na konkrétní jedince.

Při studiu vlivu nálepkování na konstrukci identity a sociálního chování nicméně nesmíme opomíjet etiketizační efekt nálepek již na prvotní úrovni jejich působení. Jedinec se v každém případě stává deviantním, pokud ho takto označíme, i pokud by do té doby ani v době následující po tomto aktu žádné chování odchylovající se od většinových norem nespáchal. Roli zde hraje funkce jazyka jako konstruktéra významů a vlivného mocenského nástroje (např. Barker & Galasinski, 2001). Právě na tomto principu také působí veškeré diagnostické nálepky, které jsou dítěti přisouzeny v diagnostickém ústavu, stávají se součástí závěrečné zprávy a získávají tak podobu „oficiálního“ dokumentu. Institucionalizované formy vědění (*knowledge*), do nichž je dítě diagnostickým ústavem dislokováno, tak již při prvním kontaktu s dítětem⁷⁰ pracují s konstruovanou identitou, jež je výsledkem etiketizačního procesu.

Děti, které do DDÚ Archa nastoupí, si mohou ponechat své civilní oblečení, pokud jej vlastní. Přesto se v oblasti oblékání objevuje zajímavý způsob etiketizace. Dítě, které se dopustí přestupku proti vnitřnímu řádu v podobě útěku ze zařízení, je po návratu (ať již dobrovolným či vynuceným) oblečeno do jasně **zeleného trika** (to je nošeno vždy navrch nad případnými jinými vrstvami oblečení). Dítě jej nosí na všechny denní činnosti a nazýváno je „útěkářem“. (deník, 2008)

„Jedna strana je bodovací hodnocení, ale když uteče, tak ještě má to tričko, aby to bylo výraznější, aby ostatní viděli, že tohle je špatně.“ (zaměstnanec DDÚ Archa)

Nezanedbatelným znakem legitimizace vlastní moci je rovněž napojení nápravného systému na pedagogiku, respektive školský systém.

Důležitým znakem přísnějších zařízení (tzv. DDŠ) je přítomnost školy v objektu. Dětské domovy se školou fungují na předpokladu, že dítě by v systému, který dopřává větší míru svobody, neobstálo. Takovou svobodou je myšlena i docházka dítěte do veřejné školy. (deník, 2010)

Druhý typ mocenské záštity uplatňované v systému zařízení pro výkon ÚV a OV spočívá v konceptuálním napojení ústavů na systém sociálně právní ochrany dětí (tj. orgán, který obvykle podává k soudnímu projednání návrh na umístění dítěte do ústavního zařízení). Cokoli se pak odehrává na poli ústavů, nespíš souvisí s „ochranou“ dítěte, takže se o tom nepochybuje (srov. Thomas & Vaughan, 2005), nýbrž je naopak posvěcováno z nejvyšších míst a mělo by být přístupno jen naprostému minimu zasvěcených osob (odborné komunitě pracovníků/pracovnic z oboru speciální pedagogiky a psychologie), neboť ve hře je přece jedna z klíčových hodnot moderní západní společnosti – zájem dítěte. To je důvod k zesílenému gatekeepingu, znesnadňujícímu výzkumné záměry v tomto specifickém prostoru.⁷¹

⁷⁰ V některých případech dokonce ještě před prvním osobním kontaktem s dítětem. Některá zařízení si totiž diagnostickou zprávu nechávají zaslat dopředu, aby posoudila, nakolik k nim popisované dítě náleží.

⁷¹ V mém případě v otázce povolení terénního výzkumu sehrála zásadní roli skutečnost, že jsem v minulosti v DDÚ Archa pracovala na pozici sociální pracovnice. Vyjednání vstupu, jinak pečlivě střeženého, se proto podařilo zrealizovat.

Když nějaký úsudek nemůže být obecně zarámován v termínech dobra a zla, je postaven do rétoriky normálního a abnormálního. A když i tuto distinkci je třeba ospravedlnit, řekne se, že je to pro dobro či zlo daného jedince (Foucault in Widder, 2004, s. 426).

„Poselství je asi hlavně to, že by mělo všem jít hlavně o ty děti. To si myslím, že je důležitý poselství, myslím si že všem lidem, kteří se touthle prací zabývají by mělo jít především o ty děti a o jejich dobro a to všechno ostatní by mělo jít na druhou kolej.“ (zaměstnankyně DDÚ Archa)

Tím, že se v novodobé historii snaha o nápravu ‚morálně zkažené‘ mládeže stala sférou zodpovědnosti resortu školství, se začala donucovací moc nápravného zařízení organizovat okolo institutu povinné školní docházky, která byla ještě o něco dříve ustanovena zákonem. Jaké jsou konsekvence tohoto historického milníku? Zdá se, že k vynucení zákonné povinnosti školní docházky systém speciálně-pedagogických institucí prakticky nevyhnutelně potřebujeme, což je další z efektů působící moci.

Soudobá snaha většiny zařízení náhradní výchovy diskursivně se vymezovat vůči dřívějším označením, která nicméně v laickém povědomí nadále přežívají, jakými jsou ‚polepšovna‘ či ‚pasták‘, je doprovázena snahou o diskursivní splynutí se systémem pedagogických institucí.⁷² Zařízení dbají na to, aby se i jejich veřejný obraz odvozoval od jejich oficiálního přináležení pod resort školství (srov. Dvořák, 2001).⁷³ Nicméně pokud by v principu těchto ústavů šlo pouze o ‚vynucení‘ povinné školní docházky, nemusela by se zařízení nutně uchýlovat k dalším disciplinačním technikám a praktikám, jež s povinnou školní docházkou ani vzdáleně nesouvisejí. Kolem institutu povinné školní docházky se tak nastoluje režim moci, jenž je založen na permanentním dohledu a kontrole nad běžně vykonávanými aktivitami. Snaha definovat zařízení jako ‚školská‘ či ‚pedagogická‘ se pak jeví jako pouhá diskursivní manipulace, zástěrka statu quo.

Foucault (1980) permanentně zdůrazňuje pozitivní (produktivní) charakteristiky moderních aparátů moci a je přesvědčen, že jejich účinnost závisí na ustavení toho, co nazývá politikou či režimem pravdy (*regime of truth*; s. 237). V citovaném díle *Power/Knowledge* autor vyjasňuje, jak se vztah mezi věděním a mocí promítá v kulturně a historicky specifických režimech pravdy:

Pravda nestojí mimo moc, nýbrž je věcí tohoto světa: je produkováána vlivem mnohonásobných forem omezení. Každá společnost má svůj režim pravdy, svou ‚všeobecnou politiku‘ pravdy, tj. určité typy diskursů, které akceptuje jako pravdivé; mechanismy a instance, které umožňují rozlišit

⁷² Příkladem je vznik termínu ‚dětský domov se školou‘ pro výchovné zařízení s přísnějším režimem, běžně označované jako ‚polepšovna‘ či ‚pasták‘. Jak vyplývá ze samotného názvu, to, co činí tento typ zařízení přísnějším oproti dětskému domovu, je přítomnost školy v budově zařízení. Dítě se tak nachází pod kontrolou i v jinak ‚rizikových‘ přechodech do školy a ze školy, kde by mohlo podlehnout celé řadě ‚svodů‘ z vnějšího prostředí.

⁷³ Na veřejném slyšení v Senátu Parlamentu ČR konaném dne 15. 3. 2001 na téma Ústavní výchova dětí a mládeže v resortu MŠMT zazněl mj. příspěvek ředitele DÚM Praha 2, v němž autor uvedl: „Důvody, proč v roce 1951, resp. v roce 1955, naše zařízení přešla pod působnost školství, byly takové, že v podstatě tím bylo deklarováno, že nejde o péči charitativní, o péči obstaratelskou, že dětem zajišťujeme ubytování, stravování a ošacení, ale že jde o otázku vzdělávací a výchovnou. Osobně si myslím, že i jménem Asociace náhradní výchovy mohou zde deklarovat to, že si přejeme, abychom byli pod Ministerstvem školství jako výchovná, vzdělávací instituce, ať jde o dětský domov nebo diagnostický ústav či výchovný ústav“ (Dvořák, 2001).

pravdivá a nepravdivá tvrzení; prostředky sankcionace; uznávané techniky a procedury získávání pravdy; status těch, kteří jsou oprávněni říkat, co je a co není pravdivé (Foucault, 1977, s. 131).

Etnograficky podložené interpretace naznačují, že i dětský diagnostický ústav má svou specifickou politiku pravdy a svůj režim moci. Námitka, která by mohla obsahovat argument, že diagnostický ústav představuje spíše zmenšený model či vzorek určitého druhu společnosti jako celku, a tudíž se v něm uplatňuje stejný režim vědění/moci jako ve zbytku této společnosti (a tudíž se nabízí otázka, proč si zasluhuje naši výzkumnou pozornost), ve světle uvedeného nemůže plně obstát. Jak bylo prezentováno výše, diagnostický ústav sice částečně odráží i společenský mocenský systém, ale nadto disponuje vlastními normami, pravidly, kontrolními mechanismy a disciplinačními praktikami, které zesilují celospolečensky obíhající genderové předsudky a stereotypy a vyvolávají nepředvídatelné efekty. Produktivní povaha moci, která je společným jmenovatelem těchto praktik a mechanismů, dala vzniknout systému, jenž se v rámci této výzkumné studie poprvé dostal do centra zasloužené pozornosti.

Vědění produkuje moc (a nikoli jen proto, že by ji podporovalo tím, že jí slouží, nebo že by ji aplikovalo, protože je užitečná); neboť moc a vědění implikují přímo jedno druhé; neboť neexistuje vztah moci, aniž se v korelaci k němu konstituuje pole vědění, ani neexistuje vědění, které současně nepředpokládá a nekonstituuje vztahy moci (Foucault, 2000, s. 62).

Připustíme-li (z řady důvodů problematické) srovnání diagnostického ústavu pro děti s vězeňskou institucí pro dospělé, komparací krystalizuje zajímavý fakt. Zatímco jedinci dětského věku jsou v době pobytu v DDÚ programově vystavováni testům správné maskulinity a správné femininity, na jejichž základě jsou dále tříděni, resp. navraceni domů, jedinci dospělého věku s podobnými cvičeními konfrontováni nejsou. Nemíním zde samozřejmě zpochybňovat prokázaný genderový rozměr fungování instituce vězení (srov. Nedbálková, 2006). Jenže analogicky k praktikám DDÚ by ženy ve vězení například musely nosit zástěru a vařečku, aby se zjistilo, zda po skončení výkonu trestu ob stojí v mateřské roli, kterou třeba dosud zanedbávaly. Zaznív v tomto bodě může námitka, že na rozdíl od zařízení pro děti není již cílem zařízení pro dospělé vychovávat, učit žádoucím reprodukčním chování. Že je jím jednoduše pouze trest. Ale pak se neubráníme závěru, že femininita a maskulinita jsou naučené a potřebují být v dětském věku vyučovány v zájmu reprodukce status quo. Celý obrovský propracovaný a hutný aparát genderovaných mocenských praktik se svým odkazem na domnělou přirozenost dívčí a chlapecké role je pak těžko bagatelizovatelnou agendou. Jeho udržování v chodu nevyhnutelně stojí zaměstnané DDÚ enormní množství energie. DDÚ je tady od toho, aby učil genderové konformitě a aby nekvalitně osvojené genderové kurikulum sankcionoval. To je ústřední princip DDÚ Archa a celého systému pro výkon ÚV a OV. Jenže dosud stál tento princip beze zbytku zašifrován jak pro oko insidera, tak pro oko odborníka/ice stojící/ho mimo instituci.

Výchova dívek se musí vztahovat k mužům – jim se líbit, být užitečná, vůči nim laskavá a pozorná, v mládí je vychovávat a ve stáří o ně pečovat, radit jim, těšit je, činit jim život příjemný a sladký. To jsou ve všech dobách povinnosti žen, to se musejí učit od dětství (Rousseau, 2002, s. 444)

Diskuse výzkumných závěrů

Cílem této práce bylo objasnit, jakými praktikami a postupy je genderován život v síti zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy a v rámci konkrétního diagnostického ústavu v České republice. V anonymizované diagnostické instituci proto byly formou terénního výzkumu zhuštěně interpretovány (Geertz, 2000; Katz, 2001) aspekty každodenního života umístěných dětí z genderové perspektivy. Mé interpretační rastry byly ovlivněny sociálně-konstruktivistickým paradigmatem (Guba & Lincoln, 1994). Čerpala jsem z vlivných filosoficko-sociologických konceptů Michela Foucaulta a Ervinga Goffmana, kteří poskytli neotřelý vhled do studia moci v prostředí institucí. Výzkum prezentovaný v této disertační práci díky explicitnímu uplatnění feministických teorií v empirickém procesu přístupu obou autorů překračuje.

Provedený výzkum ukázal, že diagnostický ústav má svou specifickou politiku pravdy a svůj režim moci (Foucault, 1977). Disponuje vlastními normami, pravidly, kontrolními mechanismy a disciplinačními praktikami, jež re/produkuje specifické předsudky a stereotypy vztahující se k genderu, instituci rodiny, k sexualitě a společenským rolím. Tyto praktiky v kombinaci vyvolávají nepředvídatelné efekty. DDÚ Archa funguje v interakci moci/vědění, jak ji popisuje Foucault (tamtéž), nicméně tento vztah se ukázal být výrazně *genderován*. Genderové role a identity jsou re/konstruovány prostřednictvím ohnisek působící moci. Mezi její nositele náleží bodový systém hodnocení chování, interní předpisy týkající se zkrášlovacích procedur děvčat a chlapců či jejich dress code; režimová opatření určující průběh dne a noci, uplatňující se rituály, ale i architektonické uspořádání budovy, kde se (genderová) resocializace odehrává.

Studovaný DDÚ Archa dále prokazatelně vykazuje vybrané charakteristiky totální instituce, jak ji popsal Goffman (1961). Všechny fáze denních (i týdenních) aktivit probíhají podle přesného harmonogramu (plánu), přičemž celkový průběh aktivit je na jedince uvalován shora systémem explicitních pravidel a autoritou. Tyto načasované aktivity dohromady vytváří jednotný plán v zájmu naplnění oficiálních cílů instituce (tamtéž, s. 5-6). Zařízení se sice na jedné straně jeví „otevřenější“ navenek – oproti historickým ústavům poloviny 20. století vykazuje minimální formy zjevných represivních opatření (medikace, pohybová omezení, mříže aj.). Na straně druhé se výzkumem odkrývají skrytější a do jisté míry sofistikovanější mocenské mechanismy, které legitimizují existenci DDÚ i jeho režim pravdy. Klíčovým zjištěním je, že procesualizace denních aktivit podléhá předsudkům a stereotypům, které přispívají k genderově nerovnému společenskému uspořádání (Renzetti, Curran, 2005).

Detailní studium fungování instituce ukázalo, že dětský diagnostický ústav působí jako jedna z významných institucionálních sil, které udržují rozdíly mezi muži a ženami (chlapci a dívkami) a dávají jim status *přirozenosti* a *správnosti* (West & Zimmerman, 1987). Vzhledem k tomu, že instituce je současně důležitým mechanismem sociální kontroly, je důležité identifikovat normy, na jejichž zachování se spolu s dalšími agenty/agentkami sociální kontroly podílí. Jednou z těchto norem je preferovaná heterosexuality (Rich, 1981) při současném zneviditelnování jiných forem sexuality

s výjimkou homosexuální. Homosexualita se stává prostředkem potvrzení dominantního postavení heterosexuality, takže mezi oběma formami sexuálního chování je ustaven vztah ve smyslu binárních opozic (Nagl-Docekal, 2007, s. 57–58).

Konkrétní uplatňované metody, opírající se o nekriticky akceptovaný biologický determinismus, vedou k genderovým nerovnostem na mnoha úrovních fungování instituce. Dívky jsou explicitně znevýhodňovány na základě genderu - jsou vtěsnávány do konformních genderových šablon. Děti, které nezapadají do tradičních představ o maskulinní a femininní identitě, jsou stigmatizovány a patologizovány. Ke stigmatizaci dětí dochází často v důsledku uplatňování individuální či kolektivní sexuální pseudo-morálky (Warner, 2000), kterou je možné v případě dětského diagnostického ústavu označit jako institucionální pseudo-morálku sexuálního chování. Dítě je navíc stigmatizováno veřejně, takže stigma se stává nedílnou součástí osobní i sociální identity dítěte (Goffman, 2003).

Distribuce sociální kontroly je na všech úrovních systému genderově nerovná. Nejčastějšími důvody pro umístění dívek do DDÚ Archa jsou statutové delikty, konkrétně tzv. „předčasně zahájený sexuální život“, které ovšem, jak ukazují Chesney-Lind (in Renzetti a Curran, 2003, s. 345), odrážejí spíše uplatňovaný ‚dvojí metr‘ na výchovu chlapců a dívek. Dívky jsou v tomto smyslu pod daleko přísnějším dohledem pečujících osob než chlapci a jsou na ně uplatňovány mnohem přísnější mravní normy, což odráží genderově stereotypní výchovu v naší společnosti (Cviková a Juráňová, 2005).

V návaznosti na genderovou analýzu důvodů umisťování dětí se ukazuje, že subjekty, které umístění navrhuje (orgán sociálně-právní ochrany dětí, škola, rodina aj.), jakož i „přijímající subjekt“ (DDÚ Archa) podléhají stereotypům v chápání dívek coby potencionálních matek, vykazují sexistické předsudky ve vztahu k dívkám, čímž dochází k jejich viktimizaci, stigmatizaci a etiketizaci nežádoucími nálepkami. Podíl chlapců na sexuálním životě dívek je fakticky zneviditelňován, což odpovídá společenskému stereotypu, v rámci něhož je odpovědnost za sexuální život a sexualitu muže přenášena na ženu. Implicitně přítomné je přitom esencialistické chápání žen/dívek jako homogenní skupiny založené na obecně sdílených charakteristikách, dispozicích, hodnotách či zkušenostech (Uhde, 2004). Zvýšená snaha DDÚ Archa o ochranu zdraví dívek demonstrována požadovanými preventivními gynekologickými prohlídkami kontrastuje s přehlížením jiných možných důsledků proběhlých sexuálních aktivit (např. pohlavně přenosné choroby).

Dívky jsou v systému zařízení pro výkon ústavní výchovy a ochranné výchovy explicitně znevýhodněny jak z hlediska nižšího počtu disponibilních následných zařízení (a z tohoto důvodu nižší dostupnosti dané lokality pro rodinu), tak z hlediska omezenější nabídky studijních oborů. Stávající situace je v rozporu s ideou rovných příležitostí pro ženy a muže. Skladba studijních oborů pro dívky a chlapce po ukončení povinné školní docházky re/produkuje horizontální genderovou segregaci trhu práce a současně situuje dívky do nejnižší ohodnocených profesí.

Ve vnitřním řádu jsou speciálně vymezena pravidla týkající se rozsahu a frekvence zkrášlovacích procedur, jež jsou nedílnou součástí života většiny dospívajících dívek, ale i chlapců. V prostředí studovaného DDÚ jsou nicméně zkrášlovací procedury chlapců genderově ‚zneviditelňovány‘. Uvědomíme-li si, že kontrola těchto procedur se týká

výhradně dívek, nabízí se odkaz ke konceptu ženského bytí jako bytí viděného. Jak píše Bourdieu (2000):

Ženský habitus ve své genezi i ve své dnešní podobě a jejích sociálních podmínkách přímo nutí považovat ženskou zkušenost těla za krajní formu všeobecné zkušenosti těla-pro-druhého, těla neustále vystaveného objektivizaci skrze pohled a diskurs těch druhých (s. 59).

Předpisy týkající se líčení, holení či barvení vlasů jsou adresovány výhradně dívkám. Patrně nejkontroverznějším genderovaným disciplinačním opatřením je povinnost pro dívky nosit v době školní výuky sukni. Pravidlo se opírá o následující představu: dívky, a to i ty, které například v důsledku svého dosavadního způsobu života v tísnivých existenčních a sociálních podmínkách, nikdy neměly sukni na sobě, nyní mají *možnost* si vyzkoušet svou tradiční ženskou roli, nechat rozvinout svůj *přirozený* šarm, získat tak nové (dívčí) sebevědomí. Je zde i *možnost* rozpuštění určitých psychických obran, které se mohou projevit právě maskováním dívčí identity do chlapeckého vzhledu - tedy včetně chlapeckého oblečení. Uvedená teorie není součástí vnitřního řádu a není mi známá ani jiná písemná dokumentace DDÚ Archa, která by pravidlo nošení sukni zahrnovala a zdůvodňovala. Je pouze opakovaně a intenzivně ústně reprodukováno ředitelem/kou zařízení v rámci formálních setkávání členů/členek odborného týmu a každý/á zaměstnanec/zaměstnankyně by ji měl znát.

Z genderového hlediska se jedná o cílené zdůrazňování rozdílnosti obou pohlaví (*sex differences approach*; Thorne, 1978). Filosofie ospravedlňující povinné nošení sukni dívek v DDÚ se opírá o předpoklad, že každá bytost se vyznačuje jakousi esenciální přirozeností, která má být a je rozpoznatelná na základě „zjevných přirozených znaků, které vykazují nebo kterými se projevují“ (Goffman, 1976, s. 75). Femininita a maskulinita jsou pak považovány za „prototypy esenciálního projevu“ (tamtéž).

...to, co je všeobecně nazýváno *distinkce*, odlišnost, totiž určitá povaha jednání a způsobů, považovaná většinou za vrozenou (mluví se o „přirozené odlišnosti“), je ve skutečnosti jen *diference*, odchylka, prostě vztahová vlastnost, která existuje jedině ve vztahu a skrze vztah k vlastnostem jiným (Bourdieu, 1998, s. 13).

V DDÚ tak na podkladě konzervativního přesvědčení, že „správná dívka je dívka v sukni“, dochází k poměrně nevybíravé disciplinaci dívek. Konkrétní používaná metoda je do značné míry ideologická ve smyslu pokřivení významu a obsahu genderových identit a rolí. Karsten (2006) v této souvislosti hovoří o tzv. diskriminační výchově k genderovým rolím.⁷⁴

Na základě uvedeného je možné tvrdit, že jakmile se dítě dostane do prostředí zařízení ústavní výchovy, pokračují dospělí pracovníci a pracovnice v započatém procesu

⁷⁴ Nápravu by v tomto ohledu měla představovat tzv. emancipační pedagogika (*pedagogy of the oppressed*; Freire, 2000), jejímž cílem je podle autora nastolení změny tradičního genderového řádu již v oblasti primárního školství. Pokud budeme dívky násilně socializovat k tradičním genderovým rolím, nepřímo tak podpoříme jejich podřízené postavení v rámci společnosti, což bude v rozporu s ideou rovných příležitostí a povede k jejich marginalizaci a potažmo sebemarginalizaci (viz výše v textu koncept *symbolického násilí*; Bourdieu, 2000).

vtěsnávání dítěte do „správné genderové škatulky“, což se projevuje v podstatě na všech úrovních fungování instituce. Nemusí se to však v některých případech okamžitě podařit.

Například reakcí dívky konfrontované se „sukňovým pravidlem“ může být vzdor či odmítnutí a následné ohodnocení nedostatečného respektu dívky k pedagogickým autoritám černými body.⁷⁵ Nekonformní chování ovšem může mít za důsledek přisouzení určité nálepky v souvislosti s typologií chování, s níž se v rámci sociální práce a sociální pedagogiky běžně pracuje. Jednu z takových klasifikací nabízí Sochůrek (2001). Autor by vzdorovité chování, negativismus, neposlušnost a nerespektování norem většinové společnosti nepochybně zařadil do kategorie tzv. disociálního chování, které má podle něj většinou přechodný ráz a může vymizet spontánně či za pomoci odborníků/odbornic, nejčastěji formou ambulantní, poradenské nebo terapeutické péče (tamtéž). Jak je patrné, (re)produkci disociálního chování dětí si ústavní zařízení může zajišťovat legitimizaci vlastní existence a příslibem nápravy takového chování posilovat svůj společenský význam. Kromě toho čelíme zjevné početní disproporci pravidel chování na základě genderového rozdělení – dívky jsou specifickými předpisy zatěžkovány ve větším objemu, a tudíž jsou snáze sankcionovatelné.

Optikou kritické genderové analýzy lze usuzovat, že pokud se dítě v DDÚ naučí, že dívčí a chlapecký svět funguje zásadně jinak, pro obě pohlaví platí jiná pravidla a život dívky/ženy je zatěžován větším objemem pravidel, přičemž tak je to v pořádku a jiné uspořádání zasluhuje sankce, je do svého skutečného života vysláno s poselstvím, že genderová nerovnost je normou a naplňování asymetrických genderových vztahů podmínkou společenského ocenění.

Při pokusu přeznačovat sociologickou terminologii aparátem filosoficko-metodologickým, se ukazují zajímavé souvislosti. Konceptualizaci odporu subjektu vůči působící moci Michele Foucaultem kriticky přehodnotila řada badatelů a badatelek. Widder (2004) tyto kritiky člení do skupin. Prvou označuje jako normativně orientovanou, druhou jako poststrukturalistickou (Judith Butler) a třetí zosobňuje s přístupem autorské dvojice Hardt & Negri (2000). Etnografie dává vyniknout plochosti všech tří skupin kritických úvah a umožňuje pochopit, že resistenci je třeba interpretovat vždy přísně v kontextu konkrétního výzkumného prostoru. Malkki (in Stöckelová a Abu Ghosh, 2013) pojímá etnografii jako „situovaný empirismus“ charakterizovaný principiálním důrazem na porozumění mnohoznačnosti.

Odpor ve smyslu odmítnutí disciplinačního oděvu je v diskurzu DDÚ klasifikován jako *porušení pravidel*. Odpor ve smyslu přijetí disciplinačního oděvu s pokřiveným úsměvem dítěte ve tváři je v diskurzu DDÚ klasifikován jako *účelové přizpůsobení se pravidlům*. Odpor ve smyslu přijetí oděvu a navíc mistrně zvládnutého souhlasného doprovodného verbálního a neverbálního projevu dítěte může být klasifikován jako *ztotožnění se s pravidly*. A tak dále. S největší pravděpodobností bude jakýkoli akt odporu definován personálem DDÚ ve vztahu k pravidlům DDÚ. Pravidla mohou být v návaznosti na počet a význam různých projevů odporu redefinována. Odpor v takto zúženém prostoru je vektorem subjektu v rovině určené disciplinačním oděvem a pravidly DDÚ

⁷⁵ Poznatky korespondují s tezí Schaffner (2007), že „násilí proti dívkám vyvolává násilí u dívek“ (*violence against girls provokes girls violence*; s. 3). V tomto případě jde o násilné ‚doing gender‘, které může vést k agresivním projevům v chování dívek.

Archa. Odpor tedy nabývá mnohoznačných významů, ale pro jejich zachycení si etnografové a etnografky musí dostatečně segmentovat prostor. V konkrétním popisovaném případě odpor netvoří protipól moci, nestojí mimo moc, nýbrž je její vnitřní součástí a podmínkou, je schopen ji posilovat, je vztahový, nemá žádnou univerzální institucionální podobu, nýbrž je nepředvídatelně variabilní na individuální úrovni. Různé strategie resistance mohou být navíc kombinovány jedním dítětem v různých časech a prostorech. Existují dále ve vztahu s akty resistance na straně pracovníků/ic DDÚ, které lze považovat za subverzivní diskurzivní produkty. O podobách rezistence dětí umístěných v DDÚ Archa a jejich genderových dimenzích by bylo v tuto chvíli zavádějící činit jakákoli zastřešující prohlášení, neboť tyto individuální strategie nestály v ohnisku mé výzkumné pozornosti. Výzkumná zjištění mi však dovolují tvrdit, že zdroj resistance je v každém okamžiku symbolicky genderován, responsivně k mocenským snahám o upevňování tradičního pohlavně-genderového systému.

Principy genderové segregace se v kontextu sítě pro výkon ústavní a ochranné výchovy uplatňují podél dvou hlavních os: časové a prostorové. Genderová disciplinace probíhá jednak prostřednictvím segmentace času (organizované plány denních činností, ritualizované mocenské praktiky), jednak prostřednictvím partikularizace prostoru (politika dívčího a chlapeckého patra, zdobnost a barevnost upevňující genderovou dichotomii). Na reprodukci mocenských mechanismů se v neposlední řadě podílejí přítomné diskurzy prakticky všech pomáhajících profesí, které poskytují generovaným procedurám potřebnou odbornost (komunitně-terapeutický systém, poskytnutí hranic pro zdravý vývoj dítěte aj.).

Foucault ve své koncepci moci (1977, 2000) podobné mocenské uzly blíže nespécifikoval. Mluví sice o diskontinuitách ve vývoji vybraných disciplinačních institucí, ale na velmi obecné úrovni. V diskurzu DDÚ Archa se jedná o dis/kontinuity mocenských praktik vázaných na určitý prostor v určitém čase. Genderová disciplinace v DDÚ Archa má jinou podobu na začátku diagnostického pobytu, v průběhu a na jeho konci, je jiná ráno a večer ve všední den, v chlapecké ložnici, na dívčí herně, v kanceláři psychologa, v jídelně. Navíc, každé spádové zařízení DDÚ Archa se formuje a vyvíjí v čase a prostoru, tj. transformuje se a vytváří další dis/kontinuity (genderové) discipline. Výsledkem působení všech těchto proudů je konstrukt genderové identity dítěte, která ústavní systém opouští. Ani v této fázi však nelze vytyčit žádnou jasnou dělicí hranici, nelze učinit přesvědčené prohlášení, že vliv diskurzu na dítě končí. Odborní pracovníci/pracovnice ve svých závěrečných zprávách z diagnostického pobytu uvádějí i nástin výchovné perspektivy, tzn. anticipaci budoucího vývoje dítěte. V takové prognóze je nevyhnutelně implicitně přítomné posouzení míry zvnitřnění „provizorního“ genderového kurikula re/produkovaného v DDÚ, tedy i očekávaná míra re/produkce genderového kurikula v čase a prostoru následujícím po oficiálním odchodu dítěte z ústavní sítě. Čím větší je tato míra, tím spíše bude dítě nadále hodnoceno jako hodné, spořádané, poslušné. Bude tedy pravděpodobně „sociálně“ odměněno, nyní již mimo rámec červených a černých bodů.

Ačkoli by se tedy mohlo zdát, že budova DDÚ Archa je pouhým objektem sloužícím zájmům disciplinace, otázka, kdo, co a jak je v diskurzu DDÚ Archa zpředměťována, je daleko složitější. Mocenské body, identifikovatelné v časovém i prostorovém univerzu

v procesu genderové disciplinace, se v rámci diskurzu sítě ústavních zařízení proplétají, podmiňují se, podporují, ale také mohou tvořit kontrapozice, vyvolávat dílčí soupeřící diskurzy. Že k diskurzivnímu separatismu dochází, ilustrují alternativní pohledy zaměstnanců/kyň DDÚ na režimová opatření DDÚ nebo výpovědi týkající se násilného sexualizovaného chování ve striktně chlapeckých či striktně dívčích ústavech. K separatismu dochází, když se idealizovaný příběh o harmonickém a funkčním životě s osvojenými stereotypizovanými genderovými rolemi, k němuž má re/socializace dětí směřovat, v určitých okamžicích a na určitých místech rozpadá, ukazuje svá slepá místa a vyvolává efekty, které představují pro pracně budovanou ideu ohrožující riziko. Ve výsledku ohrožující existenci systému v daném čase a prostoru, legitimizaci aktivit DDÚ i prosté existování budov osidlovaných dětskými domovy v daných lokalitách. Diskurzivní separatismus však pravděpodobně nemá dostatečný mocenský potenciál, aby existenci systému pro výkon ústavní a ochranné výchovy (bez vazby na konkrétní období a realie) mohl zrušit, anulovat. Podobně jako váleční separatisté nepřestávají bojovat, nestávají se pacifisty, jen bojují na jiné straně, event. na straně stejné, s alternativně definovaným zájem, ideou, cílem. A to se týká i zaměstnanců/kyň DDÚ Archa. Většinově neodcházejí z DDÚ, jen s některými praktikami nesouhlasí. Přesto je reprodukují. Ani já jsem svým pracovním odchodem z DDÚ Archa nepřestala mít vliv na jeho diskurz. Stručně řečeno, stala jsem se separatisticky smýšlející teoretičkou tohoto diskurzu.

Závěr: Proč a jak se gender *rodí*

V průběhu recenzního řízení k článku, jež přinášel zkrácenou verzi této práce (Benešová, 2014b), jsem od jedné z oponentek obdržela tuto připomínku:

V závěru autorka konstatuje, že je zkoumaná instituce silně genderovaná. Nebylo by možné toto odhadnout i bez výzkumu? Vystává otázka: Nepůsobí genderovaný sociální řád v instituci diagnostického ústavu tak silně právě proto, že je aktérům (chovancům i zaměstnancům) velmi dobře znám i z vnějšího světa?

Na této kritické poznámce jsem si uvědomila, jak stereotypizované mohou být samotné představy o tom, co znamená „genderovanost“ libovolného subjektu či systému. Genderovanost, na rozdíl od genderované integrovanosti, značí jednostrannou ovlivněnost hodnotami a normami, které zvýhodňují příslušníky jednoho z genderů (Křížková a Pavlica, 2004, s. 30). Neříká které příslušníky a neříká jak. Odhadnout výsledky této studie může být pro někoho snadné zřejmě právě proto, že žijeme ve společnosti s vysokou mírou předsudečnosti a obíhajícími stereotypy inklinujícími k jednostrannému znevýhodňování určité skupiny, které navíc mají tendenci stávat se normou, působit strukturálně. V praxi tak velmi komplikovaně reflektujeme různé úrovně, formy a vrstvy působení genderového řádu⁷⁶.

Navzdory uvedenému se zaprvé domnívám, že výsledky tohoto výzkumu lze těžko odhadnout *kvalifikovaně*. Vyjdu-li z premisy, že právě pedagogická zařízení jsou silně feminizovaná, bylo by oprávněné předpokládat genderovanost režimu DDÚ spíše „ve prospěch“ dívek. DDÚ Archa se však rozhodně neukázal být podřízen hodnotám „ženského“ genderu, neukázal se nadto být ani výrazně feminizován.

Zadruhé, nebylo cílem tohoto výzkumu nalézat odpověď na otázku, *proč* působí genderový řád v diagnostické instituci takto silně (i když se místy na stránkách textu do těchto úvah pouštím). Etnografické výzkumy nehledají odpověď na otázku „proč“, ale „jak“. Pokud bych se k této otázce přesto měla vyjádřit, pak je třeba upozornit na zavádějící generalizaci problematiky a priori: Umístění dětí i personál pocházejí z různých sociálních či etnických podmínek, jejich rodiny fungují na bázi různých modelů genderové dělby práce, takže nelze analyticky pracovat s žádnou kategorií vnějšího „univerzálního genderového řádu“. Tato nesprávná generalizace je současně páteří diskurzu DDÚ Archa. Připravuje děti na realitu vnějšího světa, jenž je předdefinován stejně úzce jako model genderových vztahů, který DDÚ dětem nabízí.

⁷⁶ Přitom jiné výsledky než tento výzkum by přinesl už i jen genderový audit DDÚ Archa, jelikož si všímá jiné strany působení genderovaných procesů a v centru jeho zájmu by byly vztahy mezi dospělými zaměstnanci a zaměstnankyněmi DDÚ.

Jediné „proč“, které zasluhuje v závěru této práce být obšírněji zodpovězeno, souvisí s terminologickou volbou názvu této práce. Proč se přiznaně sociálně konstruovaný gender *nedělá*, nýbrž *rodí*?

Gender lze identifikovat, když jedinec jako specifický aktér diskurzu, obdařen myšlením, v určitém okamžiku vyhodnocuje a zvažuje nejvíce přílehlivé, autentické a strategické performace, produkuje texty, promýšlí a vykonává ty aspekty své identity, které se mu jeví být součástí uznaných/zneuznaných identit - mužské, ženské či jiné dle kulturních specifik. Tento proces nazývám *rozením*, neboť *vznik* navozuje představu náhlé existence bez zjevných či známých příčin. Rození, které evokuje proces završený výsledkem, se tak jeví být metaforicky přílehlivějším. Pokud mluvíme o *utváření* genderu, vypadá to, jako kdyby se přetvářel či přeformuloval pořád ten samý, jednou historicky vzniklý. Jenže „můj“ gender není to samé, co „tvůj“ gender. A nevystihuje to ani snaha feminismu třetí vlny pojímat genderové kategorie jako fluidní a pluralitní. Vždy se *zrodí* unikátní identita, která umírá velmi brzy – v okamžiku, kdy se stane informací, zdrojem, spouštěčem pro *rození* genderu aktualizovaného toho samého subjektu, nebo subjektu jiného. Nekonečná řada bezprostředně po sobě jdoucích *porodů* a *smrtí*, které se navíc nepředvídatelně kříží navzájem jako zdroje/spouštěče, je přes komplikovanou možnost reálné představy pro účely této práce konceptuálně nejpřílehlivějším rastrem (srov. Barthes, 1996).

Uvedený způsob uvažování nad genderem dovoluje docenit a rozkrýt jeho mocenské aspekty, které je v prostředí DDÚ možné analyticky uchopit minimálně dvoustranně. Zaprvé, jedinec buď nereflektovaně, nebo plně vědomě *genderuje*⁷⁷ v informačním kontextu, že genderová konformita (soulad biologického pohlaví s individuálně preferovanými diskurzivními výsledky v podobě genderů mužského a ženského, event. jiného uznávaného) je součástí představy o tom, co je společensky žádoucí chování, přemýšlení apod., co je slušnost, spořádanost. V DDÚ Archa je tato rovina prezentována tím, co si myslí většina pracovníků a pracovníc (hypotéza o prospěšnosti dominantního genderového řádu pro vývoj zdravé dětské identity). Zadruhé, pokud je jedinec konfrontován touto hypotézou, může genderovat alternativně - mnohotvárně. Umístěné dítě, i když zvolí „strategii nejmenšího odporu“, pak s možností volby již jedná mocensky. Například: „Já si tu sukni obléknu, dobře, autenticky genderovat budu, až se dostanu ven“. To je *strategie*. Nebo: „Já si tu sukni obléknu, vím, co tím sledujete, ale o to víc se budu chovat jako hulvát. To uvidíte. A klidně mi dejte černý.“ To je *strategie*. Zabarvená výhrůžkou, výsměchem či bagatelizací.

Gender je vždy unikátním výsledkem těchto mocenských střetů na hranici toho, co kdo může vnímat jako diskurzivně předmětné k mužství, ženství (např. sexualita, rodičovství, rodina atd.), a své „hranice“ získává zvýznamňováním. Na úrovni výzkumu se toto zvýznamňování děje podruhé, resp. potřetí (Geertz, 2000). Kromě toho, můj výzkum se týká omezeného spektra diskurzivních praktik – všímá si zvýznamňování na úrovni dospělých. Mojí mocensky konotovanou volbou totiž bylo vyčlenění umístěných dětí z dílčích metod výzkumu (rozhovory, studium důvěrné dokumentace). Procesy *rození* genderů v DDÚ Archa jsem tak během výzkumu pozorovala jen z poloviny (nikoli ve

⁷⁷ Přičemž genderovat znamená utvářet, promýšlet, chápat, mluvit – vytvářet genderované diskurzivní výsledky, zvané gendery. Neboli jednat genderově strategicky.

striktně matematickém smyslu slova) – jakoby zpoza hlavy rodičů/rodiček. Tento aspekt budiž metaforickou výzvou k empirickému pokrytí zbytku porodního sálu.

Literatura

ACKER, Joan. 1990. Hierarchies, Jobs, Bodies: A Theory of Gendered Organizations. *Gender and Society*. Vol. 4, no. 2, pp. 139-158. ISSN 0891-2432.

ARNOTT, Dave. *Corporate cults: the insidious lure of the all-consuming organization*. New York: AMACOM, 2000, xiv, 240 p. ISBN 0814404936.

BABANOVÁ, Anna a Jozef MIŠKOLCI. 2007. *Genderově citlivá výchova: kde začít? Příručka pro vyučující základních a středních škol, vydaná v rámci projektu Rovné příležitosti v pedagogické praxi*. Praha: Žába na prameni, 151 s. ISBN 9788023987980.

BADINTEROVÁ, Élisabeth. 2004. *Tudy cesta nevede: slabé ženy, nebezpeční muži a jiné omyly radikálního feminismu*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 145 s. ISBN 80-246-0885-5.

BARKER, Chris and Dariusz GALASIŃSKI. 2001. *Cultural studies and discourse analysis: a dialogue on language and identity*. 1st pub. London: SAGE Publications, viii, 192 s. ISBN 0761963847.

BARNARD, Alan. 2000. *History and theory in anthropology*. 1st pub. Cambridge: Cambridge University Press, xii, 243 s. ISBN 0521774322.

BARTHES Roland. 1996. Essays select. and transl. by Stephen HEATH. *Image, music, text*. 18. printing. New York: Hill and Wang. ISBN 9780006861355.

BARTKY, Sandra L. 2013. Foucault, Femininity, and the Modernisation of Patriarchal Power. In: Rose WEITZ, ed. *The politics of women's bodies: sexuality, appearance, and behavior*. Fourth edition. xiv, pp. 25-45. ISBN 9780199343799.

BARTON, L. 2004. *Social Inclusion and Education: Issues and Questions*. Paper presented at ESRC Seminar Towards Inclusion: Social Inclusion and Education (London, July 19, 2004).

BAYNTON, Douglas. 1997. A Silent Exile on This Earth. In: Lennard J. DAVIS. *The disability studies reader*. New York: Routledge, x, pp. 33-48. ISBN 041591471x.

BEAUVOIROVÁ, Simone. 1966. *Druhé pohlaví*. 1. vyd. Praha: Orbis, 412 s. ISBN 11-071-66.

BEAUVOIR, Simone de, translated by Constance Borde and Sheila MALOVANY-CHEVALLIER with an introduction by Judith THURMAN. 2011. *The second sex*. [New ed.]. New York: Vintage, 832 p. ISBN 9780307277787.

BECKER, Howard S. 1996. *Outsiders: studies in the sociology of deviance*. 1st ed. New York: Free Press, x, 179 s.

BECHYŇOVÁ, Věra a Marta KONVIČKOVÁ. 2011. *Sanace rodiny: [sociální práce s dysfunkčními rodinami]*. 2. vyd. Praha: Portál, 151 s. ISBN 978-80-262-0031-4.

BEM, Sandra Lipsitz. 1993. *The lenses of gender: transforming the debate on sexual inequality*. London: Yale University Press, xii, 244 p. ISBN 0300061633.

BENEŠOVÁ, Jana. 2011a. *Problematika gender ve speciální pedagogice*. 1. vyd. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 188 s. ISBN 978-80-7372-766-6.

BENEŠOVÁ, Jana. 2011b. *Problematika gender v sociální práci*. 1. vyd. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 150 s. ISBN 978-80-7372-750-5.

BENEŠOVÁ, Jana. 2014a. Gender jako (pracovní) handicap. In: Martin Korych, ed. *Pracovní handicap. Sborník příspěvků z mezinárodní konference Pracovní handicap 2014*. Liberec: Občanské sdružení D.R.A.K., s. 14-22. ISBN 978-80-260-7016-0.

BENEŠOVÁ, Jana. 2014b. Jak se rodí gender v diagnostickém ústavu. *Sociální pedagogika*. Roč. 2, č. 2, s. 38-61. ISSN 1805-8825.

BERGER, Peter L. 2007. *Pozvání do sociologie: humanistická perspektiva*. 3. vyd. Brno: Společnost pro odbornou literaturu - Barrister & Principal, 194 s. ISBN 978-80-87029-10-7.

BERGER, Peter L. a Thomas LUCKMANN. 1999. *Sociální konstrukce reality: pojednání o sociologii vědě*. 1. vyd. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 214 s. ISBN 80-85959-46-1.

BOBKOVÁ, Jana. 2009. *Kriminalita nezletilých dětí ve výkonu ústavní a ochranné výchovy z genderové perspektivy*. Diplomová práce. Praha: Fakulta humanitních studií Univerzity Karlovy, 141 s.

BOGDAN, R. & S. TAYLOR. 1982. *Inside Out: The Social Meaning of Mental Retardation*. Toronto: University of Toronto Press.

BOOTH, T. 2002. Inclusion and Exclusion Policy in England : Who Controls the Agenda? In: F. ARMSTRONG, D. ARMSTRONG and L. BARTON, eds. *Inclusive Education: Policy, Contexts and Comparative Perspectives*. London: David Fulton.

BOURDIEU, Pierre. 1990. *The logic of practice*. Stanford, California: Stanford University Press, 333 s. ISBN 0-8047-1727-3.

BOURDIEU, Pierre. 1996. *Distinction: a social critique of the judgement of taste*. 1st pub. London: Routledge, xiv, 613 s. ISBN 0415045460.

BOURDIEU, Pierre. 1998. *Practical reason: on the theory of action*. Stanford, Calif.: Stanford University Press, xi, 153 p. ISBN 0804733635.

BOURDIEU, Pierre. 2000. *Nadvláda mužů*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 145 s. ISBN 80-7184-775-5.

BRANTLINGER, E. 1997. Using Ideology: Cases of Nonrecognition of the Politics of Research and Practice in Special Education. *Review of Educational Research*. Vol. 67, no. 4, pp. 425-459.

BROWNE, Kevin. 2007. Způsoby náhradní péče o menší děti a jejich důsledky. *Sborník z konference „Děti mezi ústavní výchovou a rodinou“ konané ve dnech 8. a 9. 11. 2007*. Praha: Národní vzdělávací fond, o. p. s. a Člověk hledá člověka, o. s., s. 7-11. ISBN neuvedeno.

BUCHBINDER, Mara, Jeffrey LONGHOFER, Thomas BARRETT, Peter LAWSON and Jerry FLOERSCH. 2006. Ethnographic Approaches to Child Care Research: A Review of the Literature. *Journal of Early Childhood Research*. Vol. 4, no. 1, pp. 45-63. ISSN 1476-718X.

BUTLER, Judith. 1999. *Gender trouble: feminism and the subversion of identity*. New York: Routledge, xxxiii, 221 s. ISBN 0415924995.

BUTLER, Judith. 2003. *Trampoty s rodou: feminizmus a podrývanie identity*. 1. vyd. Bratislava: Aspekt, 222 s. Knižná edícia feministického kultúrneho časopisu Aspekt. ISBN 8085549417.

BUTLER, Judith. 2004. Bodies and Power Revisited. In: Diana TAYLOR and Karen VINTGES, eds. *Feminism and the Final Foucault*. Urbana and Chicago: University of Illinois Press, pp. 183-194. ISBN 0-252-02927-5.

BUTLER, Judith. 2004. *Undoing gender*. London: Routledge, viii, 273 p. ISBN 0415969239.

CAMPBELL, Fiona A. Kumari. 2008. Exploring Internalized Ableism Using Critical Race Theory. *Disability & Society*. Vol. 23, no. 2, pp. 151-162.

CARR, Nicole T., Kenneth HUDSON, Roma S. HANKS and Andrea N. HUNT. 2008. Gender Effects Along the Juvenile Justice System: Evidence of a Gendered Organization. *Feminist Criminology*. Vol. 3, no. 25, pp. 25-43. ISSN 1557-0851.

CENTRUM ADIKTOLOGIE PK 1. lékařské fakulty a sdružení SCAN. 2006. Sborník z III. ročníku celostátní konference s mezinárodní účastí. *Primární prevence rizikového chování*:

„specializace versus integrace“. 1. vyd. Praha/Tišnov: Centrum adiktologie PK 1. lékařské fakulty a VFN Univerzita Karlova v Praze a Sdružení SCAN Tišnov. 66 s. ISBN 80-86620-13-1.

CHARLTON, James I. 1997. The Dimensions of Disability Oppression. In: Lennard J. DAVIS. *The disability studies reader*. New York: Routledge, x, pp. 217-227. ISBN 041591471x.

COLEMAN, Lerita M. 1997. Stigma. In: Lennard J. DAVIS. *The disability studies reader*. New York: Routledge, x, pp. 141-152. ISBN 041591471x.

CONNELL, Raewyn W. and Julian WOOD. 2005. Masculinities and Globalization. *Men and Masculinities*. Vol. 7, no. 4, pp. 347-364. ISSN 1097-184X.

CONNELL, Raewyn W. 1995. *Masculinities: knowledge, power and social change*. Berkeley/Los Angeles: University of California Press, xi, 295 p. ISBN 0520089995.

CONWAY, Megan A. 2005. Introduction: Disability Studies Meets Special Education. *The Review of Disability Studies: An International Journal*. No. 3, pp. 3-9. ISSN 1553-3697.

CVIKOVÁ, Jana a Jana JURÁŇOVÁ, eds. 2005. *Ružový a modrý svet. Rodové stereotypy a ich dosledky*. 2. vyd. Bratislava: Aspekt, 292 s. ISBN 80-89140-52-2.

ČERMÁKOVÁ, Marie. 1997. Postavení žen na trhu práce. *Sociologický časopis*. Roč. 33, č. 4, s. 389-404. ISSN 0038-0288.

ČERMÁKOVÁ, Marie. 2000. *Souvislosti a změny genderových diferencí v české společnosti v 90. letech*. Praha: Sociologický ústav Akademie věd České republiky, 145 s. ISBN 8085950839.

DANFORTH, Scot. 1997. On What Basis Hope? Modern Progress and Postmodern Possibilities. *Mental Retardation*. Vol. 35, no. 2, pp. 93-106.

DDÚ ARCHA. Vnitřní řád, platný od 1. 9. 2009.

DEUTSCH, Francine M. 2007. Undoing Gender. *Gender & Society*. Vol. 21, no. 1, pp. 106-127. ISSN 0891-2432.

DUNOVSKÝ, Jiří. 1999. *Sociální pediatrie: vybrané kapitoly*. 1. vyd. Praha: Grada, 279 s. Psyché (Grada). ISBN 80-7169-254-9.

DÜLMEN, Richard van. 2002. *Historická antropologie: vývoj, problémy, úkoly*. 1. vyd. v českém jazyce. Praha: Dokořán, 116 s. ISBN 80-86569-15-2.

DVOŘÁČKOVÁ, Jana. 2008. Diagnóza F 64.0: Transsexualita optikou sexuologie. *Sociální studia*. Roč. 13, č. 1, s. 55-75. ISSN 0231-51221.

- DVOŘÁK, Jakub. 2007. *Systém náhradní výchovy*. Praha: Asociace náhradní výchovy.
- EDELSBERGER, Tomáš. 2000. *Defektologický slovník*. 3. upr. vyd. Jinočany: H & H, 418 s. ISBN 8086022765.
- ÉCHE, Raphaële. 2007. Role dětského soudce dle francouzského práva. In: Věra BECHYŇOVÁ a Marta KONVIČKOVÁ, eds. *Dítě mezi rodinou a institucemi*. Praha: STŘEP.
- ERIKSEN, Thomas Hylland and Finn Sivert NIELSEN. 2001. *A history of anthropology* (Anthropology, culture, and society). Sterling, Va.: Pluto Press, viii, 207 p. ISBN 074531385x.
- ERIKSEN, Thomas Hylland. 2008. *Sociální a kulturní antropologie: příbuzenství, národnostní příslušnost, rituál*. 1. vyd. Praha: Portál, 407 s. ISBN 978-80-7367-465-6.
- FAUSTO-STERLING, Anne. *Sexing the body: gender politics and the construction of sexuality*. 1st ed. New York: Basic books, 2000, xii, 473 s. ISBN 0465077145.
- FAWCETT, Barbara, Brid FEATHERSTONE, Jan FOOK and Amy ROSSITER, eds. 2000. *Practice and research in social work: postmodern feminist perspectives*. 1st pub. London: Routledge, xi, 201 s. ISBN 0415195128.
- FISCHER, Ondřej. 2008. K pojetí etiky pro sociální práci. In: Ondřej Fischer a R. Milfait. *Etika pro sociální práci*. Praha: Jabok, s 7-21.
- FOUCAULT, Michel. 1977. *Power/knowledge: selected interviews and other writings 1972-1977*. New York: Pantheon Books, xii, 270 s. ISBN 039473954x.
- FOUCAULT, Michel. 1994. *Dějiny šílenství v době osvícenství: hledání historických kořenů pojmu duševní choroby*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 209 s. ISBN 80-7106-085-2.
- FOUCAULT, Michel. 1996. *Myšlení vnějšku*. 2. vyd. Praha: Herrmann & synové, 303 s. ISBN 80-239-2454-0.
- FOUCAULT, Michel. 1999. *Dějiny sexuality*. Praha: Herrmann & synové, 189 s. ISBN neuvedeno.
- FOUCAULT, Michel. 2000. *Dohlížet a trestat: kniha o zrodu vězení*. Praha: Dauphin, 427 s. Studie (Dauphin). ISBN 80-86019-96-9.
- FOUCAULT, Michel. 2002. *Archeologie vědění*. Praha: Herrmann & synové, 318 s. ISBN neuvedeno.

FOUCAULT, Michel. 2003. *Society must be defended: lectures at the Collège de France, 1975-76*. 1st Picador pbk. ed. New York: Picador, xxxiii, 310 p. ISBN 0312422660.

FOUCAULT, Michel. 2010. *Zrození kliniky*. Červený Kostelec: Pavel Mervart, 244 s. ISBN 978-80-87378-29-8.

FREIRE, Paulo. 2000. *Pedagogy of the oppressed*. 30th anniversary ed. New York: Continuum, 183 p. ISBN 0826412769.

FREUD, Sigmund. 1917. *Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse*. Leipzig: Heller.

GEERTZ, Clifford. 2000. *Interpretace kultury: vybrané eseje*. 1. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství, 565 s. ISBN 80-85850-89-3.

GIDDENS, Anthony. 1999. *Sociologie*. 1. vyd. Praha: Argo, 595 s. ISBN 80-7203-124-4.

GILLIGAN, Carol. 2001. *Jiným hlasem: o rozdílné psychologii žen a mužů*. 1. vyd. Praha: Portál, 191 s. ISBN 80-7178-402-8.

GOETHE, Johann Wolfgang von. 2004. *Smyslově-morální účinek barev*. Hranice: Fabula, 111 s. ISBN 80-86600-13-0.

GOFFMAN, Erving. 1961. *Asylums: essays on the social situation of mental patients and other inmates*. Garden City (New York): Anchor Books, xiv, 386 p. ISBN 9780385000161.

GOFFMAN, Erving. 1976. Gender Display. *Studies in the Anthropology of Visual Communication*. Vol. 3, no. 2, pp. 69 - 77. ISSN 0192-6918.

GOFFMAN, Erving. 1977. The Arrangement Between the Sexes. *Theory and Society*. Vol. 4, no. 3, pp. 301-311. ISSN 0304-2421.

GOFFMAN, Erving. 1979, c1976. *Gender advertisements*. 1st Harper colophon ed. New York: Harper & Row, ix, 84 p. ISBN 0060906330.

GOFFMAN, Erving. 2003. *Stigma: poznámky k problému zvládání narušené identity*. 1. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství, 167 s. ISBN 80-86429-21-0.

GOFFMAN, Erving. 2005. *Interaction ritual: essays in face-to-face behavior*. New Brunswick, N.J.: Aldine Transaction, x, 270 p. ISBN 0202307778.

GOODLEY, Dan and Katherine RUNSWICK-COLE. 2010. Len Barton, Inclusion and Critical Disability Studies: Theorising Disabled Childhoods. *International Studies in Sociology of Education*. Vol. 20, no. 4, pp. 273-290.

GOODLEY, Dan A. 2001. „Learning Difficulties“, the Social Model of Disability and Impairment: Challenging Epistemologies. *Disability & Society*. Vol. 16, no. 2, pp. 207-231.

GRAY, Emily. 2007. Are You Married, Sir? Heteronormativity in British Schools and its Impact upon Queer Staff and Pupils – a Generational Perspective. In: Katerina KOLAROVA a Vera SOKOLOVA, eds. *Gender & Generation: interdisciplinary perspectives & intersections*. Prague: Litteraria Pragensia, s. 110-128. ISBN 978-80-7308-184-3.

GUBA, Egon G. and Yvonne S. LINCOLN. 1994. Competing Paradigms in Qualitative Research. In: Norman K. DENZIN a Yvonne S. LINCOLN, eds. *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: SAGE Publications, xii, pp. 105-117. ISBN 0-8039-4679-1.

HALL, Stuart. 1997. *Representation: cultural representations and signifying practices*. Thousand Oaks, Calif.: Sage in association with the Open University, 400 p., [8] p. of plates. ISBN 0761954325.

HAMMERSLEY, Martyn and Paul ATKINSON. 2007. *Etnography: Principles in Practice*. 3th rev. Edition. London/New York: Routledge, 278 s. ISBN 978-0415396059.

HARDING, Sandra G. 1986. *The science question in feminism*. Ithaca: Cornell University Press, 271 p. ISBN 0801418801.

HARDT, Michael and Antonio NEGRI. 2000. *Empire*. London: Harvard University Press, xvii, 478 s. ISBN 978-0-674-25121-2.

HAŠKOVÁ, Hana. 2000. K gender kontraktu v české společnosti 90. let. *Gender, rovné příležitosti a výzkum*. Roč. 1, č. 1, s. 7. ISSN 1213-0028.

HAVELKOVÁ, Barbara. 2005. Gender a právo. In: Irena SMETÁČKOVÁ a Klára VLKOVÁ, eds. *Gender ve škole: příručka pro vyučující předmětů občanská výchova, občanská nauka a základy společenských věd na základních a středních školách*. 1. vyd. Praha: Otevřená společnost, s. 45-52. ISBN 80-903331-2-5.

HAVELKOVÁ, Hana. 2004. První a druhá vlna feminismu: podobnosti a rozdíly. In: Lenka FORMÁNKOVÁ a Kristýna RYTÍŘOVÁ, eds. *ABC feminismu*. Brno: Nesehnutí, s. 169-183. ISBN 80-903228-3-2.

HAWKINS, Peter and Robin SHOHET. 2007. *Supervision in the helping professions*. 3. ed., repr. Maidenhead [u.a.]: Open University Press, 258 p. ISBN 9780335218172.

HENDL, Jan. 2008. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 2. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 407 s. ISBN 978-80-7367-485-4.

HOAGLAND, Sarah. 1999. Morálna revolúcia: Od antagonizmu k spolupráci. *Aspekt*. Roč. 7, č. 1, s. 4-13. ISSN 1336-8982.

CHVÁLA, Vladislav a Ludmila TRAPKOVÁ. 2008. *Rodinná terapie a teorie jin-jangu*. 1. vyd. Praha: Portál, 247 s. ISBN 978-80-7367-391-8.

JANATA, Jaromír. 1997. *Dvojí svět*. Praha: Maxdorf, 157 s. ISBN 8085800659.

JANEBOVÁ, Radka. 2005. Otázky moderní feministické sociální práce: Emancipatorní, nebo genderově specifická sociální práce? *Sociální práce/Sociálna práca*. Roč. 8, č. 3, s. 86-98. ISSN 1213-6204.

JANEBOVÁ, Radka. 2006a. Feministické perspektivy v praxi sociální práce. *Gender, rovné příležitosti a výzkum*. Roč. 7, č. 2, s. 10-19. ISSN 1213-0028.

JANEBOVÁ, Radka. 2006b. Gender aspekty v sociální práci s rizikovou mládeží. In: Zuzana TRUHLÁŘOVÁ a Martin SMUTEK, eds. *Riziková mládež v současné společnosti*. Hradec Králové: Gaudeamus, s. 52-66. ISBN 80-7041-044-2.

JANEBOVÁ, Radka. 2006b. *Sociální problémy z aspektu gender*. 1. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 106 s. ISBN 80-7041-512-6.

JANEBOVÁ, Radka. 2008a. Moc a autorita: generové hledisko. In: Radka JANEBOVÁ, Miroslav KAPPL a Martin SMUTEK, eds. *Sociální práce mezi pomocí a kontrolou: sborník z konference IV. Hradecké dny sociální práce. Hradec Králové 12. - 13. 10. 2007*. 1. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, s. 39-55. ISBN 978-80-7041-118-6.

JANEBOVÁ, Radka. 2008b. Úvahy nad genderovým tichem aneb Je gender relevantní kategorií v sociální práci? *Sociální práce/Sociálna práca*. Roč. 8, č. 2, s. 90-105. ISSN 1213-6204.

JANEBOVÁ, Radka a Lucie ČERNÁ. 2008. Konstrukce žen – klientek a mužů – klientů v praxi sociální práce. *Gender, rovné příležitosti a výzkum*. Roč. 9, č. 2, s. 37-45. ISSN 1213-0028.

JANKOVSKÝ, Jiří. 2003. *Etika pro pomáhající profese*. 1. vyd. Praha: Triton, 223 s. ISBN 80-7254-329-6.

JANOUSHKOVÁ, Klára a Lukáš SEDLÁČEK. 2005. Jiné mateřství. *Gender, rovné příležitosti a výzkum*. Roč. 6, č. 1, s. 19-22. ISSN 1213-0028.

JANSKÝ, Pavel. 2004. *Problémové dítě a náhradní výchovná péče ve školských zařízeních*. 1. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 169 s. ISBN 8070411147.

JARKOVSKÁ, Lucie. 2004. Prohlédněme genderové stereotypy. In: Lenka FORMÁNKOVÁ a Kristýna RYTÍŘOVÁ, eds. *ABC feminismu*. Brno: Nesehnutí, s. 19-27. ISBN 80-903228-3-2.

JARKOVSKÁ, Lucie. 2010. Rodinu si nedělat: Práce a rodina v úvahách patnáctiletých. In: Lucie JARKOVSKÁ, Kateřina LIŠKOVÁ a Iva ŠMÍDOVÁ. *S genderem na trh: rozhodování o dalším vzdělání patnáctiletých*. 1. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), s. 119-135. Studie (Sociologické nakladatelství). ISBN 978-80-7419-030-8.

JUNG, Carl Gustav. 1993. *Analytická psychologie: její teorie a praxe. Tavistocké přednášky*. 2. vyd. Praha: Academia, 205 s. ISBN 80-200-0480-7.

JUSTOŇ, Zdeněk. 2003. Žena antropologická. In: VODÁKOVÁ, Alena a Olga VODÁKOVÁ. *Rod ženský: kdo jsme, odkud jsme přišly, kam jdeme?* 1. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství, s. 260-266. Knižnice Sociologických aktualit. ISBN 80-86429-18-0.

KABEER, Naila. 1994. *Reversed realities: gender hierarchies in development thought*. New York: Verso, xix, 346 p. ISBN 0860915840.

KAPR, Jaroslav. 1997. *Sociální deviace, sociologie nemoci a medicíny*. 2. upr. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství, 116 s. Sociologické pojmosloví, sv. 1. ISBN 8085850036.

KARSTEN, Hartmut. 2006. *Ženy - muži: [genderové role, jejich původ a vývoj]*. 1. vyd. Praha: Portál, 183 s. Spektrum (Portál). ISBN 80-7367-145-x.

KATZ, Jack. 2001. From how to why. *Ethnography*. Vol. 2, no. 4, pp. 443-473. ISSN 1466-1381.

KATZ, Jonathan. 2007. *The invention of heterosexuality*. University of Chicago Press ed. Chicago: University of Chicago Press, ix, 291 p. ISBN 9780226426013.

KAUFMANN-HUBER, Gertrud. 1998. *Děti potřebují rituály*. 1. vyd. Praha: Portál, 94 s. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-7178-203-3.

KAZDA, Luděk. 2005. Přenos a protipřenos v oblasti poradenského procesu z pohledu pozitivní psychodynamické terapie. In: XXV. *Česko-Slovenská psychoterapeutická konference*. Trenčanské Teplice.

KICZKOVÁ, Zuzana. 2006. Rodové štúdiá na Slovensku. In: Ladislav MACHÁČEK, ed. *GENDER-RODOVOSŤ v pedagogickom výskume a praxi*. Trnava: Katedra pedagogiky FF UCM, s. 8-30. ISBN 80-89220-39-8.

KIMMEL, Michael S. 2000. *The gendered society*. New York: Oxford University Press, xii, 315 p. ISBN 0195125886.

KITSUSE, John I. 1964. Societal Reaction to Deviant Behavior: Problems of Theory and Method. In: Howard S. Becker, ed. *The Other Side: Perspectives on Deviance*. New York: The Free Press, pp. 37-49.

KITTAY, Eva F. 1999. *Love's Labor: Essays on Women, Equality, and Dependency*. New York, Routledge.

KIVETT, Douglas D. and Carol A. B. WARREN. 2002. Social Control in a Group Home for Delinquent Boys. *Journal of Contemporary Ethnography*. Vol. 16, no. 1, pp. 3-32. ISSN 0891-2416.

KLIEBARD, Herbert M. 1992. *Forging the American curriculum: essays in curriculum history and theory*. New York: Routledge, xv, 223 p. ISBN 0415904692.

KNOTKOVÁ, Blanka. 2011. *Mezi obzory: gender v interdisciplinární perspektivě*. Praha: Gender Studies, 223 s. ISBN 978-80-86520-39-1.

KOPŘIVA, Karel. 1997. *Lidský vztah jako součást profese: psychoterapeutické kapitoly pro sociální, pedagogické a zdravotnické profese*. 2. rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál, 147 s. ISBN 80-7178-150-9.

KŘÍŽKOVÁ, Alena a Karel PAVLICA. 2004. *Management genderových vztahů: postavení žen a mužů v organizaci*. 1. vyd. Praha: Management Press, 155 s. ISBN 80-7261-117-8.

KURUC, Andrej a Hana SMITKOVÁ. 2007. Rod/gender ako sociálna kategória v psychoterapii a poradenstve. *Československá psychologie*. Roč. 51, č. 3, s. 269-278. ISSN 0009-062X.

KYNČLOVÁ, Tereza. 2008. Dopady genderové segregace pedagogických sborů na symbolickou úroveň vnímání vztahů mezi ženami a muži. In: Anna BABANOVÁ, ed. *Genderovou optikou: zaměřeno na český vzdělávací systém: sborník textů kolektivu autorek k problematice genderových aspektů školství v ČR*. Praha: Gender Studies, o. p. s., s. 18-21. ISBN 978-80-86520-28-5.

LAAN, Geert van der. 1998. *Otázky legitimace sociální práce: pomoc není zboží*. 1. vyd. Boskovice: Albert, 260 s. Texty k sociální práci (Albert). ISBN 80-85834-41-3.

LABÁTH, Vladimír. 2001. *Riziková mládež: možnosti potencionálních zmien*. 1. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství, 157 s. Série učebnic pro obor sociální práce. ISBN 80-85850-66-4.

LABISCHOVÁ, Denisa a Blažena GRACOVÁ. 2013. *Gender ve vzdělávací oblasti člověk a společnost*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 119 s. ISBN 978-80-7464-417-7.

LANE, Harlan. 1997. Construction of Deafness. In: Lennard J. DAVIS. *The disability studies reader*. New York: Routledge, x, pp. 79-92. ISBN 041591471x.

LEMERT, Edwin M. 1951. *Social pathology: A systematic approach to the theory of sociopathic behavior*. New York: McGraw-Hill, 459 p.

LEMERT, Edwin McCarthy. 1972. *Human deviance, social problems, and social control*. 2nd ed. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, x, 277 p. ISBN 0134448855.

LEMERT, Edwin M. 1974. Beyond Mead: The Societal Reaction to Deviance. *Social Problems*. Vol. 21, no. 4, pp. 457-468.

LINKOVÁ, Marcela. 2000. Krize maskulinity a femininity. *Gender, rovné příležitosti a výzkum*. Roč. 1, č. 2-3, s. 1-2. ISSN 1213-0028.

LINKOVÁ, Marcela. 2004. Domácí násilí: genderová perspektiva. In: Simona PIKÁLKOVÁ, ed. *Mezinárodní výzkum násilí na ženách - Česká republika/2003: příspěvek k sociologickému zkoumání násilí v rodině*. 1. vyd. Praha: Sociologický ústav Akademie věd České republiky, s. 23-33. ISBN 80-7330-054-0.

LINTON, Simi. 1997. Reassigning Meaning. In: Lennard J. DAVIS, ed. *The Disability Studies Reader*. London/New York: Routledge, pp. 161-172. ISBN 041591471x.

LITOSSELITI, Lia a Jane SUNDERLAND. 2002. *Gender identity and discourse analysis*. Philadelphia, PA: John Benjamins Pub., vii, 335 p. Discourse approaches to politics, society, and culture, v. 2.

LORBER, Judith. 2000. Using Gender to Undo Gender: A Feminist Degendering Movement. *Feminist Theory*. Vol. 1, no. 1, pp. 79-95. ISSN 1464-7001.

MADDEN, Raymond. 2010. *Being ethnographic: a guide to the theory and practice of ethnography*. 1st pub. Los Angeles: Sage, ix, 197 s. ISBN 9781412946964.

MALINA, Jaroslav. 2009. *Antropologický slovník aneb Co by mohl o člověku vědět každý člověk*. Brno: CERM akademické nakladatelství, 303 s. ISBN 9788072045600.

MASARYK, Tomáš Garrigue. 1930. *Masaryk a ženy: sborník k 80. narozeninám prvního presidenta republiky československé T.G. Masaryka*. 3. vyd. Praha: Ženská národní rada, 337 s.

MÁTEL, Andrej, Milan SCHAVEL, Pavel MÜHLPACHR a Tibor ROMAN (eds.). 2010. *Aplikovaná etika v sociálnej práci a ďalších pomáhajucich profesiách*. Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie. Bratislava: VŠZaSP sv. Alžbety, 413 s. ISBN 978-80-89271-89-4.

MATOUŠEK, Oldřich. 2001. *Základy sociální práce*. 1. vyd. Praha: Portál, 309 s. ISBN 80-7178-473-7.

MATOUŠEK, Oldřich. 2007. Děti mezi ústavní výchovou a rodinou. *Sborník z konference „Děti mezi ústavní výchovou a rodinou“ konané ve dnech 8. a 9. 11. 2007*. Praha: Národní vzdělávací fond, o. p. s. a Člověk hledá člověka, o. s., s. 4-6. ISBN neuvedeno.

MAŘÍKOVÁ, Hana. 2007. Trh práce a rodičovství. In: Libuše HECZKOVÁ, ed. *Vztahy, jazyky, těla: texty z 1. konference českých a slovenských feministických studií*. 1. vyd. Praha: Ermat pro FHS UK v Praze, s. 111-124. ISBN 978-80-903086-6-4.

MCCARTHY, John and Ebony L. HOLLIDAY. 2004. Helpseeking and counseling within a traditional male gender role: an examination from a multistructural perspective. *Journal of counseling and Development*. Vol. 82, pp. 25-30. ISSN 0748-9633.

MÉSZÁROSOVÁ, Ester. 2007. *Jazyk a násilí*. Diplomová práce. Praha: Filosofická univerzita Univerzity Karlovy v Praze, 156 s.

MONATOVÁ, Lili. 1998. *Pojetí speciální pedagogiky z vývojového hlediska*. 2. rozš. vyd. Brno: Paido, 85 s. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-60-5.

MOŽNÝ, Ivo. 1990. *Moderní rodina: (mýty a skutečnosti)*. 1. vyd. Brno: Blok, 184 s. ISBN 8070290188.

MOŽNÝ, Ivo. 2006. *Rodina a společnost*. Praha: Sociologické nakladatelství, 311 s. Studijní texty (Sociologické nakladatelství). ISBN 80-86429-58-x.

MUNKOVÁ, Gabriela. 2001. *Sociální deviace: přehled sociologických teorií*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 134 s. ISBN 8024602792.

MUSIL, Libor. 2004. *Ráda bych Vám pomohla, ale--: dilemata práce s klienty v organizacích*. 1. vyd. Brno: Marek Zeman, 243 s. ISBN 80-903070-1-9.

NAGL-DOCEKAL, Herta. 2007. *Feministická filozofie: výsledky, problémy, perspektivy*. 1. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 316 s. Studijní texty (Sociologické nakladatelství). ISBN 978-80-86429-68-7.

NAKONEČNÝ, Milan. 1999. *Sociální psychologie*. 1. vyd. Praha: Academia, 287 s. ISBN 80-200-0690-7.

NAVRÁTIL, Pavel. 2001. *Teorie a metody sociální práce*. 1. knižní vyd. Brno: Marek Zeman, 168 s. ISBN 80-903070-0-0.

NEDBÁLKOVÁ, Kateřina. 2006. *Spoutaná Rozkoš: sociální (re)produkce genderu a sexuality v ženské věznici*. 1. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 198 s. Gender sondy. ISBN 80-86429-65-2.

NOVOTNÁ, Marie a Marta KREMLIČKOVÁ. 1997. *Kapitoly ze speciální pedagogiky pro učitele: setkání speciálněpedagogická, sociálněpedagogická a pedagogickodiagnostická*. 1. vyd. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 115 s. ISBN 80-85937-60-3.

NOVOTNÝ, Petr. 2006. *Epidemie delikvence*. 1. vyd. Liberec: Dialog, 62 s. ISBN 80-86761-45-2.

NYE, Malory. 2008. *Religion: the basics*. 2nd ed. New York: Routledge, viii, 232 p. Basics (Routledge (Firm)). ISBN 0415449480.

OAKLEY, Ann. 2000. *Pohlaví, gender a společnost*. 1. vyd. Praha: Portál, 171 s. ISBN 80-7178-403-6.

OATES-INDRUCHOVÁ, Libora. 1998. *Dívčí válka s ideologií: klasické texty angloamerického feministického myšlení*. 1. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství, 304 s. Studijní texty (Sociologické nakladatelství). ISBN 80-85850-67-2.

ONDRISOVÁ, Sylvia. 2002. Homofóbia a heterosexizmus. In: Sylvia ONDRISOVÁ, ed. *Neviditeľná menšina: Čo (ne)vieme o sexuálnej orientácii*. Bratislava: Nadácia občan a demokracia, s. 31-46. ISBN 809685285X.

PARKER, Ian. 1995. *Deconstructing psychopathology*. 1st pub. London: SAGE Publications, viii, 167 s. ISBN 0803974817.

PARKER, Ian. 2013. *Discourse dynamics: critical analysis for social and individual psychology*. New York: Routledge. ISBN 9780415706360.

PARSONS, Talcott a Robert F. BALES. 1955. *Family, socialization and interaction process*. Illinois: Free Press of Glencoe, xvii, 422 s. ISBN neuvedeno.

PARSONS, Talcott. 1967. *Sociological Theory and Modern Society*. New York: Free Press, 564 p. ISBN 9780029242001.

PAVLÍK, Petr. 2002. O znásilnění: Kontra hegemonní diskurs. *Gender, rovné příležitosti a výzkum*. Roč. 3, č. 1, s. 3-6. ISSN 1213-0028.

PAVLÍK, Petr. 2007. Ženy a muži v genderové perspektivě: gender přináší nový pohled. In: SMETÁČKOVÁ, Irena (ed.). *Příručka pro genderově citlivé výchovné poradenství*. Praha: Otevřená společnost, s. 7-13. ISBN 978-80-87110-00-3.

PESECHKIAN, Nossrat. 1996. *Kupec a papoušek: využití orientálních příběhů v psychoterapii. Názorné příklady pro výchovu a sebeovlivňování*. Brno: Cesta, 126 s. ISBN 80-85319-60-8.

PETRUSEK, Miloslav, Hana MAŘÍKOVÁ a Alena VODÁKOVÁ. 1996. *Velký sociologický slovník*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 747 s. ISBN 80-7184-164-1.

PIERSON, John and Martin THOMAS. 2002. *Collins Dictionary of Social Work*. 2nd ed. Glasgow: HarperCollins, 448 p. ISBN 9780007143962.

PIPEKOVÁ, Jarmila. 1998. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido, 234 s. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-65-6.

PRÁŠKO, Ján a Jana VYSKOČILOVÁ. 2011. Protipřenos v supervizi v kognitivně behaviorální terapii. *Psychiatrie pro praxi*. Roč. 12, č. 2, s. 80-84. ISSN 1213-0508.

PRATT, Annis. 1981. *Archetypal Patterns in Women's Fiction*. Bloomington: Indiana University Press, 211 p.

PREKOPOVÁ, Jiřina. 1983. Das Festhalten als Therapie bei Kindern mit Autismus-Syndrom. Anwendung der Therapie durch das 'Festhalten' nach Welch/Tinbergen. Teil 1. *Frühförderung interdisziplinär*. Vol. 2, no. 2, pp. 54-64.

PREKOPOVÁ, Jiřina. 2009. *Pevné objetí: cesta k vnitřní svobodě*. 1. vyd. Praha: Portál, 199 s. ISBN 978-80-262-0531-9.

PROCHASKA, James O. a John C. NORCROSS. 1999. *Psychoterapeutické systémy: průřez teoriemi*. Praha: Grada, 479 s. ISBN 80-7169-766-4.

RAPPORT, Nigel and Joanna OVERING. 2000. *Social and Cultural Anthropology: the Key Concepts*. London: Routledge, 464 p. ISBN 0203451139.

REIMER, Michele S. 1984. Gender Differences in Moral Judgment: Implications for Clinical Practice. *Clinical Social Work Journal*. Vol. 12, no. 3, pp. 198-208. ISSN 0091-1674.

REINHARZ, Shulamit, with the assistance of Lynn DAVIDMAN. 1992. *Feminist methods in social research*. New York: Oxford University Press, viii, 413 p. ISBN 019507386x-.

RENZETTI, Claire M a Daniel J CURRAN. 2003. *Ženy, muži a společnost*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 642 s. ISBN 8024605252.

RICH, Adrienne. 1981. *Compulsory heterosexuality and lesbian existence*. London: Onlywomen Press, 32 p. ISBN 0906500079.

RICHARDSON, Diane. 2006. Bordering Theory. In: RICHARDSON, Diane, Janice MCLAUGHLIN and Mark E. CASEY, eds. *Intersections between feminist and queer theory*. New York: Palgrave Macmillan, ix, pp. 19-37. ISBN 9781403945310.

RIEGER, Zdeněk a Hana VYHNÁLKOVÁ. 1999. *Ostrov rodiny: integrující přístup pro práci s rodinou: příručka pro odborníky*. 1. vyd. Hradec Králové: Konfrontace, 254 s. ISBN 8086088065.

RIGLOVÁ, Anetta a Lukáš DASTLÍK. 2006. *Příspěvky k genderově senzitivní práci s ženami azylantkami*. Praha: MPSV, 46 s. ISBN neuvedeno.

ROSE, Nikolas S. 1985. *The psychological complex: psychology, politics, and society in England, 1869-1939*. London: Routledge & Kegan Paul, 293 p. ISBN 0710098081.

ROSE, Nikolas S. 1996. *Inventing our selves: psychology, power, and personhood*. New York: Cambridge University Press, viii, 222 p. ISBN 0521434149.

ROSE, Nikolas S. 2007. *Psychology as a social science*. Text of a spoken lecture. London: London School of Economics and Political Science.

ROUSSEAU, Jean-Jacques [transl.: Karol CHRAPPA]. 2002. *Emil alebo O výchove*. Bratislava: Slovenský Spisovateľ. 488 s. ISBN 8022011967.

RUBIN, Gayle. 1975. The Traffic in Women: Notes on the „Political Economy“ of sex. In: Rayna R. REITER, ed. *Toward an anthropology of women*. New York: Monthly Review Press, pp. 157-210. ISBN 0853453993.

RUPP, Leila J. 2002. *Vytoužená minulost: dějiny lásky a sexuality mezi osobami stejného pohlaví v Americe od příchodu Evropanů po současnost*. 1. vyd. Praha: One Woman Press, 275 s. ISBN 80-86356-11-6.

ŘEZNÍČEK, Ivo. 1994. *Metody sociální práce: Podklady ke stážím studentů a ke kazuistickým seminářům*. 1. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství, 75 s. Studijní texty (Sociologické nakladatelství). ISBN 80-85850-00-1.

SCHAFFNER, Laurie. 2007. Violence Against Girls Provokes Girls' Violence: From Private Injury to Public Harm“. *Violence against Women*. Vol. 13, no. 12, pp. 1229–1248.

SCOTT, Joan. 1986. Gender: A Useful Category of Historical Analysis. *The American Historical Review*. Vol. 91, no. 5, pp. 1053-1075. ISSN 0002-8762.

SCOURFIELD, Jonathan and Amanda COFFEY. 2002. Understanding Gendered Practice in Child Protection. *Qualitative Social Work*. Vol. 1, no. 3, pp. 319-340. ISSN 1473-3250.

SHAKESPEARE, Tom. 1999. The Sexual Politics of Disabled Masculinity. *Sexuality and Disability*. Vol. 17, no. 1, pp. 53-64. ISSN 0146-1044.

SHEAFOR, Bradford W., Charles R. HOREJSI a Gloria A. HOREJSI. 2000. *Techniques and guidelines for social work practice*. 5th ed. Boston: Allyn and Bacon, xxii, 628 p. ISBN 020529555x.

SCHMID, Tom. 2005. Integrace nebo segregace? In: Miroslava BARTOŇOVÁ, Jarmila PIPEKOVÁ a Marie Vítková, eds. *Integrace handicapovaných na trhu práce v mezinárodní dimenzi. Sborník k projektu „Integrované poradenství pro znevýhodněné osoby na trhu práce v kontextu národní a evropské spolupráce“*. 1. vyd. Brno: MSD, s.r.o., s. 102-113. ISBN 80-86633-31-4.

SIEBERS, Tobin. 1997. Disability in Theory. In: Lennard J. DAVIS. *The disability studies reader*. New York: Routledge, x, pp. 153-171. ISBN 041591471x.

SILVERS, Anita. 1995. Reconciling Equality to Difference: Caring (f)or Justice for People with Disabilities. *Hypatia*. Vol. 10, no. 1, pp. 30-55. ISSN 0887-5367.

SIROVÁTKA, Tomáš, ed. 2004. *Sociální exkluze a sociální inkluze menšin a marginalizovaných skupin*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, Fakulta sociálních studií, 237 s. Rubikon (Masarykova univerzita). ISBN 80-210-3455-6.

SLOBODA, Zdeněk. 2006. Sexualita a gender. In: VALDROVÁ, Jana. *Gender a společnost: [vysokoškolská učebnice pro nesociologické směry magisterských a bakalářských studií]*. 1. vyd. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, s. 48-58. ISBN 80-7044-808-3.

SLOWÍK, Josef. 2007. *Speciální pedagogika*. 1. vyd. Praha: Grada, 160 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1733-3.

SMETÁČKOVÁ, Irena. 2005. Gender a školství. In: Irena SMETÁČKOVÁ a Klára VLKOVÁ, eds. *Gender ve škole: příručka pro vyučující předmětů občanská výchova, občanská nauka a základy společenských věd na základních a středních školách*. 1. vyd. Praha: Otevřená společnost, s. 73-83. ISBN 80-903331-2-5.

SMETÁČKOVÁ, Irena, ed. 2007. *Příručka pro genderově citlivé výchovné poradenství*. Praha: Otevřená společnost, 76 s. ISBN 978-80-87110-00-3.

SMETÁČKOVÁ, Irena a Klára VLKOVÁ, eds. 2005. *Gender ve škole. Příručka pro vyučující předmětů občanská výchova, občanská nauka a základy společenských věd na základních a středních školách*. 1. vyd. Praha: Otevřená společnost, o. p. s. 191 s. ISBN 80-903331-2-5.

SMETÁČKOVÁ, Irena, Martin JÁRA, Jozef MIŠKOLCI a Anna BABANOVÁ. 2008. *Manuál pro vyučující k učebnici Na cestě k vlastní rodině: kapitoly z rodinné výchovy*. Praha: Otevřená společnost, o. p. s., 47 s. ISBN neuvedeno. SMITH, Dorothy E. 1990. *Texts, facts, and femininity: exploring the relations of ruling*. New York: Routledge, vii, 247 p. ISBN 0415032318.

SNYDER, Sharon L. and David T. MITCHELL. 2006. *Cultural locations of disability*. Chicago: University of Chicago Press, xiv, 245 p.

SOCHŮREK, Jan. 2001. *Vybrané kapitoly ze sociální patologie*. 1. vyd. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 81 s. ISBN 8070834943.

SOKOLOVÁ, Věra. 2004. Současné trendy feministického myšlení. In Lenka FORMÁNKOVÁ a Kristýna RYTÍŘOVÁ, eds. *ABC feminismu*. Brno: Nesehnutí, s. 199-213. ISBN 80-903228-3-2.

SOUKUP, Václav. 1994. *Dějiny sociální a kulturní antropologie*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 226 s. Acta Universitatis Carolinae. ISBN 80-7066-882-2.

STANKOWSKI, Adam. 2004. *Nástin problematiky etopedie a sociální patologie*. 1. vyd. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 140 s. ISBN 80-7042-360-9.

STÖCKELOVÁ, Tereza a Yasar ABU GHOSH, eds. 2013. *Etnografie: improvizace v teorii a terénní praxi*. 1. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 250 s. ISBN 978-80-7419-148-0.

STRIER, Roni. 2007. Anti-Oppressive Research in Social Work: A Preliminary Definition. *British Journal of Social Work*. Vol. 37, no. 5, pp. 857-871. ISSN 0045-3102.

ŠMAUSOVÁ, Gerlinda. 2002. Proti tvrdošíjně představě o ontické povaze gender a pohlaví. *Sociální studia*. Roč. 0, č. 7, s. 15-27. ISSN 0231-51221.

ŠTECH, Stanislav. 2006. Násilí ve škole, násilí proti škole, násilí školy. In: Soňa KARIKOVÁ, ed. *Násilie na školách*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta UMB.

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 1. vyd. Praha: Portál, 377 s. ISBN 978-80-7367-313-0.

TANNEN, Deborah. 1995. *Ty mi prostě nerozumíš: jak spolu mluví ženy s muži*. 1. vyd. Praha: Mladá fronta, 336 s. ISBN 80-204-0470-8.

TEW, Jerry. 2006. Understanding Power and Powerlessness: Towards a Framework for Emancipatory Practice in Social Work. *Journal of Social Work*. Vol. 6, no.1, pp. 33-51. ISSN 1468-0173.

THOMAS Gary and Mark VAUGHAN. 2005. *Inclusive education: readings and reflections*. Reprinted. Maidenhead: Open University Press. ISBN 0335207243.

THOMAS, Martin. 2002. *Collins Educational dictionary of social work*. 2nd ed. Glasgow: Harper Collins publishers, 527 s. ISBN 0-00-714396-6.

THOMPSON, Neil. 1998. *Promoting equality: challenging discrimination and oppression in the human services*. 1st pub. Houndmills: Macmillan, xiii, 254 s. ISBN 0-333-65862-0.

THORNE, Barrie. 1978. *Gender... How Is It Best Conceptualized?* Unpublished Paper Presented at Annual Meetings of the American Sociological Association. San Francisco.

TRAPKOVÁ, Ludmila a Vladislav CHVÁLA. 2004. *Rodinná terapie psychosomatických poruch*. 1. vyd. Praha: Portál, 227 s. ISBN 80-7178-889-9.

TREMAIN, Shelley L. 2001. On the Government of Disability. *Social Theory and Practice*. Vol. 27, no. 4, pp. 617-636. ISSN 0037-802X.

ÚLEHLA, Ivan. 2005. *Umění pomáhat: učebnice metod sociální praxe*. 3. vyd, v Sociologickém nakladatelství (SLON) 2. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství, 128 s. Studijní texty (Sociologické nakladatelství). ISBN 80-86429-36-9.

UHDE, Zuzana. 2004. Feministické teorie: spor o pojetí genderu. *Gender, rovné příležitosti a výzkum*. Vol. 5, no. 4, s. 1-4. ISSN 1213-0028.

VÁGNEROVÁ, Marie. 1999. *Psychopatologie pro pomáhající profese: variabilita a patologie lidské psychiky*. 1. vyd. Praha: Portál, 444 s. ISBN 80-7178-214-9.

VALDROVÁ, Jana. 2006. *Gender a společnost: [vysokoškolská učebnice pro nesociologické směry magisterských a bakalářských studií]*. 1. vyd. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 236 s. ISBN 80-7044-808-3.

VALENTOVÁ, Marie, Iva ŠMÍDOVÁ a Tomáš KATRŇÁK. 2007. Genderová segregace trhu práce v kontextu segregace vzdělanostní: mezinárodní srovnání. *Gender, rovné příležitosti a výzkum*. Roč. 8, č. 2, s. 43-52. ISSN 1213-0028.

VÍTKOVÁ, Marie, ed. 2004. *Integrativní školní (speciální) pedagogika: základy, teorie, praxe*. 2. vyd. Brno: MSD, 248 s. ISBN 8086633225.

VOGEL, L. D., F. EPTING and S. R. WESTHER. 2003. Counselors perceptions of female and male clients. *Journal of Counseling and Development*. Vol. 81, pp. 131-141. ISSN 0748-9633.

VYBÍRAL, Zdeněk. 2008. Rodinný terapeut jako zastánce tradiční rodiny. *Psychoterapie*. Roč. 2, č. 3-4, s. 213 -220. ISSN 1802 -3983.

VRANKA, Marek. 2012. Terapie pevným objatím - kritická reflexia. *Psychoterapie: praxe - inspirace - konfrontace*. Roč. 6, č. 1, s. 33-41. Brno: Fakulta sociálních studií Masarykovy univerzity. ISSN 18023983.

WARNER, Michael. 2000. *The trouble with normal: sex, politics, and the ethics of queer life*. 1st ed. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, ix, 227 s. ISBN 0674004418.

WIDDER, Nathan. 2004. Foucault and Power Revisited. *European Journal of Political Theory*. Vol. 3, no. 4, pp. 411-432. ISSN 1474-8851.

YARBRO-BEJARANO, Yvonne. 1991. Chicana literature from a Chicana feminist perspective. In: Robyn R. WARHOL and Diane Price HERNDL, eds. *Feminisms: An Anthology of Feminist Literary Theory and Criticism*. New Brunswick: Rutgers University Press, s. 731-737.

ZÁBRODSKÁ, Kateřina. 2009. *Variace na gender: poststrukturalismus, diskurzivní analýza a genderová identita*. 1. vyd. Praha: Academia, 197 s. ISBN 9788020017529.

ZÁBRODSKÁ, Kateřina. 2006. Rodová analýza jako prostor pro nové epistemologie: Poststrukturalismus a diskurzivní analýza v psychologii. *Československá psychologie*. Roč. 50, č. 2, s. 105-118. ISSN 0009-062X.

ZÁBRODSKÁ, Kateřina. 2010. Diskurzivní analýza v soudobé sociální psychologii: teorie, koncepty a aplikace. *Československá psychologie*. Roč. 54, č. 3, 249-262. ISSN 0009-062X.

Elektronické zdroje:

ČSÚ. 2014. *Mladí lidé po ukončení studia na trhu práce. Analýza* [online]. Praha: ČSÚ [cit. 2015-06-13]. 8 s. Dostupné z: <<https://www.czso.cz/documents/10180/20534372/czam112714analyza.pdf>>.

DDÚ PLZEŇ. *Kronika DDÚ Plzeň* [online]. Plzeň: DDÚ Plzeň [cit. 26. 10. 2011]. Dostupné z: <<http://www.dduplzen.cz/historie.htm>>.

DVOŘÁK, Jaroslav. 2001. *Stenografický zápis z veřejného slyšení konaného dne 15. března 2001 v Senátu Parlamentu České republiky na téma Ústavní výchova dětí a mládeže v resortu Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky* [online]. Praha: Senát [cit. 20. 5. 2011]. Dostupné z: <<http://www.senat.cz>>.

FILIPI, Věra. 2009. Výchovný ústav a rodina. *e-PEDAGOGIUM. Nezávislý odborný časopis určený pedagogickým pracovníkům všech typů škol*. Roč. 9, č. 2, s. 51-60. ISSN 1213-7499. Dostupné zde:

<http://www.pdf.upol.cz/fileadmin/user_upload/PdF/e-pedagogium/05e-pedagogium_II-2009.pdf>.

FUNIOKOVÁ, Šárka. 2006. *Kontinuální sociální práce s mladistvým a mladým pachatelem trestného činu* [online]. Diplomová práce. Brno: Masarykova univerzita v Brně [cit. 2015-06-20]. Vedoucí práce Lenka Kujovská. Dostupné z:

<http://is.muni.cz/th/55743/pedf_m/Diplomova_prace_-_Sarka_Funiokova.txt>.

HAGGERTY, Jennifer. 2009. *Gender Disparity: Boys v. Girls in Special Education*. Unpublished paper, 35 p. Dostupné z: <http://works.bepress.com/jennifer_haggerty/1/>.

HICKS, Stephen. 2008. Gender Role Models... who needs 'em?! *Qualitative Social Work* [online]. Vol. 7, no. 43, pp. 43-59 [cit. 2015-06-15]. DOI: 10.1177/1473325007086415.

JANOUSHKOVÁ, Miroslava. 2008. *Moc sociálních pracovníků* [online]. Diplomová práce. Brno: Masarykova univerzita v Brně [cit. 2015-06-15]. 85 s. Dostupné z:

<https://is.muni.cz/th/79140/fss_m/DIPL_Janouskova_Moc_socialnich_pracovniku.pdf>.

LAFRANCE, Michelle. N. and Janet M. STOPPARD. 2006. Constructing a Non-depressed Self: Women's Accounts of Recovery from Depression. *Feminism & Psychology* [online]. Vol. 16, no. 3, pp. 307-325 [cit. 2015-06-15]. DOI: 10.1177/0959353506067849.

MAKALOUŠOVÁ, Iva. 2008. *Barvy a jejich působení na psychiku dítěte* [online]. České Budějovice [cit. 2015-06-13]. Bakalářská práce. University of South Bohemia in České Budějovice, Pedagogical Faculty. Vedoucí práce Gabriel Švejda. Dostupné z: <<http://theses.cz/id/8jg70t/>>.

MPSV. 2002. *Zavádění standardů kvality sociálních služeb do praxe: průvodce poskytovatele* [online]. Praha: MPSV [cit. 2015-06-15]. 112 s. ISBN 80-86552-45-4. Dostupné z: <<http://www.mpsv.cz/files/clanky/5964/pruvodce.pdf>>.

MPSV. 2014. *Informační systém o průměrném výdělku. 3. čtvrtletí 2014* [online]. Praha: MPSV ČR [cit. 2015-06-13]. Dostupné z:

<http://www.mpsv.cz/files/clanky/20280/analyza_3_2014.pdf>.

PAYNE, Lindsay. 2002. 'Gendered Jobs' and 'Gendered Workers': Barriers to Gender Equality in Gendered Organizations [online]. Centre for Families, Work & Well-Being, College of Social and Applied Human Sciences, University of Guelph [cit. 2015-06-14]. 30 p. Dostupné z:

<http://www.worklifecanada.ca/cms/resources/files/259/Lindsay_Payne.pdf>.

SENÁT Parlamentu ČR. 2001. *Veřejné slyšení v Senátu Parlamentu ČR konané dne 15. 3. 2001 na téma Ústavní výchova dětí a mládeže v resortu MŠMT* [online]. Praha: Senát PČR [cit. 26. 10. 2011]. Dostupné z: <http://www.senat.cz/xqw/xervlet/pssenat/webNahled?id_doc=11284&id_var=11284>.

TAYLOR, Steven. 2004. *Why Teach Disability Studies? An Essay for Teachers* [online]. Syracuse University: Center on Human Policy [cit. 2015-06-15]. Dostupné z: <http://www.disabilitystudiesforteachers.org/files/WHY_TEACH_DISABILITY_STUDIES.doc>.

VALDROVÁ, Jana, Blanka KNOTKOVÁ-ČAPKOVÁ a Pavla PACLÍKOVÁ. 2010. *Kultura genderově vyváženého vyjadřování* [online]. Praha: MŠMT [cit. 2. 1. 2013]. 80 s. Dostupné z: <<http://www.zabanaprameni.cz/aktuality/436/kultura-gednderove-nevyvazeneho-vyjadrovani-v-praxi-a-prirucka-ktera-ma-zpozdeni>>.

VALOVÁ, Michaela. 2006. *Speciální pedagogika v meziválečném období: K obrazu speciální pedagogiky v časopise Úchylná mládež v letech 1925-1938* [online]. Diplomová práce. Brno: Masarykova univerzita v Brně [cit. 2015-06-20]. Vedoucí práce Jiří Zounek. 83 s. Dostupné z: <http://is.muni.cz/th/64331/ff_m/Diplomova_prace.pdf>.

WEST, Candance. and Don H. ZIMMERMAN. 1987. Doing Gender. *Gender & Society* [online]. Vol. 1, no. 2, pp. 125-151 [cit. 2015-06-13]. DOI: 10.1177/0891243287001002002.

Zákony a vyhlášky:

ČESKO. 2006. Vyhláška č. 505/2006 Sb., prováděcí předpis k zákonu č. 108/2006 Sb., o sociálních službách, v platném znění. In: Sbírka zákonů České republiky. Část pátá: Hodnocení plnění Standardů kvality sociálních služeb a informace o výsledku provedené kontroly. Dostupný také z: <http://www.mpsv.cz/files/clanky/11911/vyhlaska_505-2006.pdf>.

ČESKO. 1999. Zákon č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí, ve znění pozdějších předpisů. In: Sbírka zákonů České republiky. 36 s. Dostupný také zde: <http://www.mpsv.cz/files/clanky/7263/Zakon_o_socialne-pravni_ochrane_deti.pdf>.

ČESKO. 2002. Zákon č. 109/2002 Sb, o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školních zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů. Sbírka zákonů České republiky. 24 s. Dostupný také zde: <<http://www.msmt.cz/dokumenty/zakon-c-109-2002-sb-o-vykonu-ustavni-vychovy-nebo-ochrann-vychovy-ve-skolskych-zarizenich-a-o-preventivne-vychovne-peci-ve-skolskych-zarizenich-a-o-zmene-dalsich-zakonu.cz>>.

Audiovizuální zdroje:

Jen v lásce přežijeme 1. část (1/2) [audiovizuální záznam besedy]. Přednášející Jiřina Prekopová. Česká republika, 2014 [cit. 15-06-16]. Dostupné z: <<https://www.youtube.com/watch?v=Q22O3hq9H9A>>.

Seznam obrázků

Obrázek č. 1: Inzerát na obsazení pozice etopeda-muže

Obrázek č. 2: Inzerát na obsazení pozice vychovatele-muže

Obrázek č. 3: Důvody umístění dětí do DDÚ Archa

Obrázek č. 4: Režim DDÚ Archa

Obrázek č. 5: Herna na dívčím patře

Obrázek č. 6: Dívčí pokoj

Obrázek č. 7: Posilovna

Obrázek č. 8: Chodba na chlapeckém patře

Obrázek č. 9: Jídelna